



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Escola de Serviço Social

Graduação em Serviço Social

**EDUCAÇÃO, SERVIÇO SOCIAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE  
SOBRE A DINÂMICA INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA FILANTRÓPICA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Catharina Marinho Pereira**

Rio de Janeiro

2016

**Catharina Marinho Pereira**

**EDUCAÇÃO, SERVIÇO SOCIAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE  
SOBRE A DINÂMICA INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA FILANTRÓPICA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado a Escola de Serviço Social  
da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial para  
obtenção de grau em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Silveira de  
Farias

**Rio de Janeiro**

**2016**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Vera** e **Luiz**, pela vida, aos meus **tios e tias** por cada palavra de apoio e incentivo, à minha avó **Glória**, por tudo que sou.

Dedico a vocês essa nova conquista.

A minha irmã de sangue, **Carolina**, e à minha irmã de coração **Tatiana**, por cada riso e cada choro que tenhamos compartilhado.

Ao meu marido **Thiago**, por cada dificuldade que superamos juntos ao longo desses nove anos de companheirismo.

A minha filha **Gloria**, luz da minha vida.

Às minhas amigas de graduação, que fizeram com que este percurso fosse mais florido, especialmente **Camila**, **Kelly** e **Marcinha**.

À minha primeira supervisora em Serviço Social, **Célia**, nos Centros de Assistência à Criança (FIA); a toda equipe de **Serviço Social do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho**, por todo apoio, em especial, à minha supervisora, **Elen**; a toda equipe de Serviço Social da **Maternidade Escola/ UFRJ**.

Às integrantes do **Projeto de Extensão Memória da Escola de Serviço Social: organização do acervo documental**, com as quais pude realizar debates fecundos e estabelecer grandes amizades. Obrigada por todo o caminho percorrido.

Aos integrantes do projeto de extensão **(des)mancha Brasile** todos os pacientes atendidos ao longo dos anos em que fui bolsista.

À **equipe da escola** aqui analisada pela oportunidade de investigar e propor práticas de atuação. Especialmente à professora **Rita**, pela parceria na execução do projeto de extensão.

À minha orientadora, **Patrícia**, pela disposição, confiança e credibilidade em mim depositada. Por me incentivar, reconhecendo meus esforços e por compartilhar seu tempo e experiência comigo, para que, além de formação, eu tivesse um aprendizado de vida. Por ter sido muito além de uma mestre.

**“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”**

**Nelson Mandela**

## RESUMO

PEREIRA, Catharina Marinho. **Educação, Serviço Social e relações étnico-raciais: uma análise sobre a dinâmica institucional em uma escola filantrópica de educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso da Escola de Serviço Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

A presente monografia objetiva investigar como ocorrem as interações entre os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, a partir do foco étnico-racial. Desta maneira, será feita a apresentação dos conceitos empregados na pesquisa e dos dados dos Censos/IBGE, nos anos 2000 e 2010, concernente às políticas de saúde, educação e trabalho, com recorte étnico-racial. A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa, com observação participante durante e após a aplicação de um projeto de extensão com recorte étnico-racial, aplicado em novembro de 2014. Além disso, foram feitas entrevistas informais com os funcionários envolvidos nos espaços analisados, observações e apontamentos acerca das contribuições do Serviço Social à rotina escolar, principalmente no enfrentamento da questão étnico-racial neste espaço sócio ocupacional. Desta maneira, as conclusões apontam a existência de tensões e preconceito na dinâmica étnico-racial entre as crianças e entre elas e os funcionários. Nesse contexto, as meninas negras são as que mais sofrem, sendo discriminadas e preteridas. Além disso, o escasso suporte literário na temática das relações étnico-raciais na formação dos assistentes sociais dificulta a intervenção. Portanto, para resolução dessas questões, torna-se fundamental a inclusão da Lei 10.639/03 no projeto político pedagógico.

Palavras chaves: Questão étnico-racial; Serviço Social e Educação.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CLT - Consolidações das Leis do Trabalho

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPEA - Instituto de Pesquisa Estatística Aplicada

LAESER - Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

PNAD - Programa Nacional de Amostra de Domicílios

PNDE - Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CRESS - Conselho Regional do Serviço Social

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CFESS - Conselho Federal do Serviço Social

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

PEC - Proposta de Emenda Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Reestruturação Universitária

UAB - Universidade Aberta

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

FNB - Frente Negra Brasileira

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

PRONAIPE - Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas

RPE - Rede de Proteção as Educador

CEC - Conselho Escola Comunidade

PVNC - Pré vestibular para Negos e Carentes

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE RAÇA E AS POLÍTICAS SOCIAIS PARA OS AFRO-DESCENDENTES NO BRASIL NOS SÉCULOS XX E XXI.....	12
	Análise conceitual.....	13
	Negros e brancos no Brasil: dados dos Censos/IBGE (2000 e 2010) sobre população, trabalho, mortalidade, saúde e educação.....	16
2	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: UMA CONVERSA NECESSÁRIA PARA A CATEGORIA DOS ASSISTENTES SOCIAIS.....	20
	Desenvolvimento da Política de Educação no Brasil nos séculos XX e XXI.....	21
	Política de educação e raça no Brasil.....	24
	Ação afirmativa no Ensino Fundamental: conhecendo as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.....	31
	Política de Educação e Serviço Social no Brasil.....	37
	Educação, Serviço Social e relações raciais.....	40
	Educação para as relações raciais: bases de atuação para o Serviço Social .....	43
3	INTERVINDO E PESQUISANDO: O PROJETO DE EDUCAÇÃO E UMA ANÁLISE DE SEU IMPACTO.....	45
	A política de Educação no município do Rio de Janeiro.....	46
	Política de educação e Serviço Social: experiência prática no município do Rio de Janeiro .....	47



	A instituição.....	48
	Percurso metodológico.....	50
	Dia da Consciência Negra: o projeto de extensão.....	53
	Observando o familiar: considerações acerca das interações entre os agentes envolvidos.....	58
	Percepções sobre a rotina institucional.....	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	Anexos.....	73
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
	HEMEROGRAFIA.....	78

## INTRODUÇÃO

Os dados dos Censos/IBGE dos anos 2000 e 2010 sinalizam não apenas o aumento da população afro-descendente no Brasil, mas, sobretudo, ilustram o cenário de desigualdades no acesso a serviços públicos entre esses diferentes segmentos. Assim, para a promoção à educação enquanto a principal estratégia para a superação dessas relações de desigualdades é preciso destacar o quanto as lutas do movimento negro e de toda a sociedade impulsionaram a criação de políticas sociais, sobretudo, na legislação educacional que, a médio e longo prazo buscam nivelar tais disparidades.

Considerando a educação enquanto dimensão da vida social e, portanto parte que a constitui, a escola deve ser caracterizada enquanto instituição estratégica para a desconstrução de relações desiguais e de preconceitos. Desta forma, se pretende conhecer como se constitui a história do acesso à educação para os afro-descendentes no Brasil, mensurando os impactos que a nova legislação educacional vem possibilitando à população brasileira.

Assim, no primeiro capítulo será feita a análise conceitual, elucidando os conceitos empregados na pesquisa como etnia, raça, branquidade e preconceito racial. Além disso, a apresentação dos dados dos últimos dois Censos/IBGE acerca das categorias populacionais, trabalho, mortalidade, saúde e educação com enfoque étnico-racial, apontam a existência de desigualdade entre as diferentes etnias no Brasil, considerando negros e brancos. Assim sendo, são os negros aqueles que recebem os mais baixos salários; morrem mais em decorrência da violência urbana; são mais preteridos no sistema único de saúde; e apresentam maior dificuldade em concluir os estudos.

No segundo capítulo apresento o desenvolvimento da política de educação no Brasil nos séculos XX e XXI, mapeando os principais fatos no decorrer da história; as medidas que impulsionaram a criação e a ampliação da política de educação e raça no Brasil; discussão acerca da aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Ensino Fundamental; aproximação da política de Educação com o Serviço Social no Brasil, incorporando as demandas impostas no ambiente escolar.

No terceiro e último capítulo se apresentará o panorama da política de educação no município do Rio de Janeiro, também relacionando a política educacional com o Serviço Social, exemplificando a experiência prática nesta

cidade. Além disso, apresento a instituição analisada; o percurso metodológico, sinalizando os instrumentos de trabalho empregados; exposição do projeto de extensão, relatos sobre o mesmo; e observação participante e entrevistas informais, buscando a partir dessas, coletar informações que revelem a rotina institucional, possibilitando que se descubra como ocorrem as interações entre alunos e funcionários a partir da análise étnico-racial.

Para concluir, as considerações finais trarão reflexões sobre a rotina institucional frente à temática das relações étnico-raciais e sugestões para o trabalho de futuros assistentes sociais neste ambiente escolar.

## **CAPÍTULO 1 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE RAÇA E AS POLÍTICAS SOCIAIS PARA OS AFRO-DESCENDENTES NO BRASIL NOS SÉCULOS XX E XXI**

### **Apresentação:**

Esse primeiro capítulo se inicia com a análise dos conceitos metodológicos empregados nesta pesquisa, de forma a possibilitar melhor compreensão sobre as categorias que serão analisadas ao longo desta apresentação.

Além disso, serão contemplados os dados do Censo/IBGE dos anos de 2000 e 2010, para fornecer não apenas o perfil étnico do povo brasileiro e ilustrar a realidade do país nessas décadas, mas também mapear o acesso às políticas públicas como saúde (também considerando causas de mortalidade); educação (considerando os três níveis de escolarização) e trabalho. Assim, com a colaboração desta fonte confiável, é possível desenhar o retrato da última década do século XX e a primeira década do século XXI no Brasil, no que concernem às políticas de recorte étnico-racial aqui elencadas.

Vale ressaltar que ao longo desta pesquisa, os aspectos históricos referentes à análise acerca da política de educação, relações étnico-raciais e Serviço Social serão considerados dentro deste período da história do Brasil. Desta maneira, é fundamental que conheçamos os fatos relevantes na história do país que se revelam tanto na política educacional, quanto na luta dos movimentos negros e na categoria dos assistentes sociais, culminando em respostas do Estado às demandas sociais.

### Análise conceitual

Costa (2010) entende que os **conceitos** fazem uma menção aos fenômenos que *“ocorrem na natureza ou no pensamento”*, deste modo, são necessárias pesquisas, *“assim como construção de teorias”* para possibilitar um aprimoramento na forma de intervir na realidade. Nesse sentido, serão apresentados os conceitos-chave que irão guiar a pesquisa aqui apresentada.

Ianni (1992) remete o conceito de **etnia** aos indivíduos que *“compartilham uma herança social e cultural transmitida de geração em geração”*, classificando-a enquanto componente cultural e político para a valorização das diferenças. Deste modo, *“pessoas que podem ser identificadas como pertencentes a grupos raciais distintos, podem ser agrupadas num mesmo grupo étnico e vice-versa”*, respeitando assim o resgate ancestral. Com isso, conclui-se que *“um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas”* (Cashmore et al., 2000: 196 apud Eurico, 2013: 13).

Para Bobbio (2000), o conceito de **etnicidade** está relacionado à cultura dos indivíduos e pode ser compreendida pelo fato de determinado grupo falar a mesma língua, pertencer ao mesmo território, entre outras. O que demarca a etnicidade é o modo comum de se viver e a influência disso na formação da identidade de determinado povo. Assim, os indivíduos se unem por interesses comuns e a etnicidade não se refere às semelhanças físicas ou a organização política, mas se estabelece na solidariedade particular, nos laços intelectuais, na maneira de agir, na vestimenta, no uso de produtos, nas artes, entre outras.

Entendendo a problemática da questão racial no Brasil, o conceito **raça** é trabalhado com objetivo de sinalizar as contradições do termo. A intenção é vislumbrar a supressão do racismo em nosso país e, dessa forma, o conceito de **raça** não está compreendido aqui em seu sentido biológico, referenciado à existência de tipos raciais humanos distintos, mas às características físicas que são herdadas de seus ascendentes como, por exemplo, a cor da pele e o tipo de cabelos. Nesse sentido, *“é importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.”* (Brasília, 2005. p. 13).

Assim, “o uso do conceito *raça*, como categoria analítica, tem um efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas/ redefinidas pelas ideias de raças” (Araujo, 2014: 47-8). A saber, o “conceito de *raça* desenvolvido na América Latina e no Brasil, em especial, é baseado em características fenotípicas e socioeconômicas do indivíduo.” (Valle Silva 1994 *apud* Fazzi, 2006: 65).

Entendendo que as relações raciais são socialmente construídas, é importante avaliarmos o quanto a “*ideologia da brancura*” tem agido negativamente nas relações sociais entre brancos e negros. Os brancos foram historicamente compreendidos enquanto *raça* superior, lhes cabendo o direito de explorar e aniquilar os negros nos séculos passados.

Segundo Eurico (2013) ser branco é apresentar a “*pele clara, feições européias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social*” de domínio, autoridade e inclusão, ainda que se tenha antepassados negros ou índios. Desta forma, para a autora, a **brancura** precisa ser entendida enquanto “*categoria socialmente construída, que começou a ser utilizada na segunda metade do século XVII e significava superioridade e privilégio.*” Hoje, os brancos ainda usufruem “*vantagens e prestígios, reatualizando o racismo nas relações sociais.*” Portanto, a partir dessa ideologia da brancura, vão se construindo relações desiguais entre brancos e negros (p. 2).

Assim, a compreensão dos conceitos de **etnia, raça e brancura** se faz necessários para o entendimento acerca das relações étnico-raciais, de forma a nos esclarecer como essas analogias são constituídas, estabelecidas e de que forma devem ser alteradas.

Segundo Nogueira (2006), para analisarmos **preconceito racial** devemos considerar dois tipos de manifestação: o preconceito de marca e o preconceito de origem. Enquanto em nosso país a classificação étnica dos sujeitos é feita de forma individual e considerando traços típicos de sua aparência como cor de pele e tipo de cabelo, em outros países como os Estados Unidos da América, essa classificação racial é feita de acordo com o grupo de pertencimento dos sujeitos. Assim, se irá considerar a sua descendência. Desta maneira, independente da cor de pele e das demais características físicas, ter avôs negros, por exemplo, já faz com que o indivíduo seja socialmente encaixado no grupo dos afro-americanos.

Esses dois exemplos enfatizam a diferença entre o preconceito de marca e origem. Enquanto o primeiro é construído a partir da avaliação da aparência dos

sujeitos individualmente, o segundo tem a pretensão de rotular os indivíduos seguindo sua origem familiar, a descendência, mesmo que sua aparência (diante da miscigenação dos povos) expresse o contrário.

Ainda segundo Nogueira (1985), compreende-se que o preconceito racial se caracteriza enquanto atitude que discrimina o outro considerando sua aparência e sua ascendência étnica (p. 78-9).

Além disso, é importante destacar que, em se tratando de discriminação étnico-racial, a questão da aparência física é algo relevante a ser analisado. Assim, segundo Guerreiro Ramos (1957), existe uma diferença entre o tema negro e a vida do negro. Enquanto a primeira é reflexo de análises de sociólogos, antropólogos e demais cientistas sociais, a segunda é fruto da vivência do negro enquanto sujeito histórico.

Este autor levanta a questão da *patologia social do “Branco” brasileiro*, onde se avalia a sociedade enquanto um organismo e, nesse sentido, é considerado patológico tudo o que tira o seu equilíbrio. Assim, desde o processo de colonização no Brasil, os europeus impuseram dogmas de superioridade com relação às populações não brancas, hierarquizando as pessoas e as relações. Com isso, não apenas as questões culturais como a vestimenta, os costumes e as religiões, por exemplo, oriundas dos povos africanos e indígenas passaram a ser considerados inferiores, mas também a aparência e, principalmente os traços físicos.

Partindo dessas premissas, para tratar a questão étnico-racial, ainda em Guerreiro Ramos (1957: 219), é ressaltado que *“a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal”*, pois só havia pessoas pigmentadas em posições inferiores. Portanto, para a perpetuação dessas relações desiguais e o manejo dos lugares socialmente impostos a brancos e não brancos é necessário que mecanismos de discriminação sobrevivam ao longo dos séculos.

Para Guimarães (2004: 11), o conceito de **racismo** no Brasil surge enquanto doutrina científica buscando demarcar a relação entre dominados e dominadores a partir de critérios de raça. Com isso, o termo discriminação sofre variadas interpretações. Nas ciências sociais, pode caracterizar um *“comportamento irracional, lesivo aos interesses da sociedade mais abrangente”*, assim como pode ilustrar um *“comportamento discriminatório, sob a roupagem de estratégias de exclusão”*, enquanto que para a Sociologia, o enfoque sobre o termo caracteriza o preconceito.

Dessa maneira, a realidade social e cultural é constituída a partir da organização social e composta por identificações, diferenciações e conflitos simbólicos, que organizam e representam a sociedade com posições desiguais e buscam estabelecer, a partir da legitimação, diferentes representações da realidade. Conclui-se que qualquer classificação é orientada não somente a partir da imagem apresentada, mas principalmente guiada pelas ideologias, os conceitos, as crenças e os preconceitos (BOURDIEU, 1980).

### **Negros e brancos no Brasil: dados dos Censos/IBGE (2000 e 2010) sobre população, trabalho, mortalidade, saúde e educação.**

Segundo dados oficiais (IBGE, 2010), o Brasil é o país com maior número de negros<sup>1</sup> do mundo fora da África. Homens e mulheres de cor negra contribuíram – a partir do trabalho escravo - para que o Brasil fosse o maior produtor mundial de açúcar (século XVII), de ouro (século XVIII) e de café (século XIX). No entanto, mesmo 127 anos após a abolição, essa parcela da população ainda se encontra alienada de direitos básicos da cidadania.

A relação demográfica entre brancos e negros<sup>1</sup> no Brasil, no que tange aos Censos de 2000 e 2010, demonstra o crescimento significativo da população negra. A população branca, no ano 2000, era representada por 91.298.042 habitantes, enquanto a população negra se configurava por 75.872.428. No Censo realizado no ano de 2010, percebeu-se aumento significativo da população negra, sendo representada por 96.795.294 habitantes, enquanto a população branca totalizava 91.051.646. (Ipea, 2013, tabela 1. p. 17). Assim, a população que se auto declarou parda e preta, passou a corresponder a 50,7% dos brasileiros.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse crescimento referente ao contingente populacional pretos e pardos se verificou, sobretudo, a partir do aumento da auto declaração dos indivíduos pretos e pardos e pelas diferentes taxas de fecundidade entre mulheres brancas e negras.

No período entre os Censos de 2000 e 2010 percebeu-se crescimento na taxa populacional de indivíduos negros no Brasil e os avanços sobre o debate e a criação de políticas sobre a questão racial no país, de forma que suas demandas

---

<sup>1</sup>Para o Censo/IBGE, a população negra no Brasil é composta por pardos e pretos.



não mais se limitaram ao movimento negro, mas atingiram a esfera governamental.

As melhorias na situação da população negra neste período foram também impulsionadas pela redução da pobreza e da desigualdade e a expansão do emprego (Ipea, 2013). Porém, embora a legislação se incline a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos negros no Brasil e as pesquisas reconheçam avanços no acesso a bens e serviços, os afro-descendentes continuam representando a maior parte da população brasileira que vive abaixo da linha da indigência.

Ao analisar dados equivalentes a mortalidades externas, aqui entendidas como óbitos ocorridos por violência, constatou-se que o Brasil ultrapassou a marca de um milhão de vítimas de assassinato entre 1980 e 2010 e, se traçado corte de cor/raça, percebe-se verdadeiro genocídio para com os negros. A cada três indivíduos assassinados, dois são negros (Ipea, 2013, p. 122).

Segundo Waiselfisz (2012), entre os anos de 2001 e 2010 a morte de jovens brancos no Brasil caiu 27,1%, enquanto a de negros cresceu 35,9%. A pesquisa ressalta que mais de 35 mil jovens negros foram assassinados no Brasil em 2010, sendo os estados com maiores registros desse tipo de homicídios o Distrito Federal, Pernambuco, Paraíba, Espírito Santo e Alagoas. Tais indicadores tornam ainda mais imperativos estudos sobre as relações inter-étnicas no Brasil.

Portanto, ser negro e, principalmente, jovem no Brasil, significa fazer parte de um grupo de risco. O relatório demarca ainda que no ano em questão os homens brancos morreram mais por acidentes de transporte (32,7%), enquanto o universo das mortes externas dos homens negros corresponde majoritariamente por homicídios (46,2%).

Desta forma, embora muitos neguem a existência de racismo no Brasil com a justificativa de nunca termos tido um regime legal segregacionista, as pesquisas apontam o inverso. Os negros são os que mais falecem por mortes violentas.

Ao analisar o panorama atual do mercado de trabalho, deve-se considerar que *“o acesso ao mercado de trabalho é pressuposto para enfrentar uma realidade de pobreza e privação”* (IPEA, 2011: 26). Porém os dados mostram que ainda existem desigualdades entre indivíduos brancos e negros.

Segundo o *Retrato das desigualdades gênero e raça* (IPEA, 2005), em 2003, os homens recebiam, em média, R\$695,4 ao mês, enquanto as mulheres

recebiam apenas R\$439,9, o que equivale a cerca de 2/3 do salário masculino. De forma ainda mais intensa, os homens negros recebiam cerca de 48% do salário dos brancos, sendo este R\$369 em média por mês, contra R\$769 dos brancos. Os dados destacam ainda a situação desigual entre mulheres brancas e negras. Enquanto isso, as brancas ganhavam em média, 59,5% do salário de um homem branco, as mulheres negras recebiam apenas 30% deste valor (p. 23).

Outro dado importante a ser analisado é a taxa de desemprego. Comparando os indicadores nos anos de 2000 e 2009, percebeu-se que as mulheres negras são as que se encontram em maior número desempregadas, sendo representadas por 16,6% (2000) e 12,5% (2009). Se compararmos com os outros segmentos analisados, verificaremos que os homens brancos correspondem a 8,3% e 5,3%; homens negros 9,9% e 6,6%; mulheres brancas 13,3% e 9,2%, respectivamente (IPEA, 2000 e 2009). Isso nos leva a refletir sobre a dupla manifestação de discriminação sofrida pelas mulheres negras, pois de um lado estão alienadas dos postos de emprego por serem mulheres e de outro, por serem negras.

Os indicadores dos anos verificados também sinalizam que *“homens e mulheres brancos contribuem mais para a previdência social (67,3% e 67,6%), ao passo que homens e mulheres negros (as) ocupados nessa condição são 56,5% e 54,6%, respectivamente.”* (Ipea, 2011: 23). Isso sinaliza que os afro-descendentes ocupam postos informais e trabalhos mais precários.

Segundo o IPEA (2011), no Brasil, ao se considerar o extremo de renda, nota-se que a população negra corresponde a 2,4% dos 10% mais ricos. Se considerarmos o grupo dos 10% mais pobres, os negros representam maioria absoluta, 7,2%. Além disso, se comparando o perfil étnico os chefes de família em casas nas favelas brasileiras notam-se 76,2% negros e 23,8% brancos (p. 56).

Percebeu-se aumento nos anos de estudo da população brasileira de um modo geral. Assim, comparando os anos de 1999 e 2009, as mulheres brancas passaram de 8,0% para 9,7%; as mulheres negras de 5,6% para 7,8%; os homens brancos de 7,1% para 8,8% e os homens negros de 4,7% para 6,8%, respectivamente (IBGE 2010 - Síntese de indicadores sociais).

Analisando a cobertura referente à educação infantil, percebeu-se que de 0 a 3 anos, houve melhora na oferta, saindo de 7,6% em 1999, e alcançando 18,4%, em 2009, mas ainda não atingindo a meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), que era de 50% até 2010. Considerando-se as desigualdades raciais, em

2009, 20,2% das crianças brancas entre 0 e 3 anos estavam matriculadas em creches, contra apenas 16,7% de crianças negras. (IBGE 2010 - Síntese de indicadores sociais).

A população branca de 15 anos de idade ou mais tinha 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto entre pretos e pardos, a média era 6,7 anos. Os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pelos pretos quanto pelos pardos ainda é inferior ao patamar de brancos naquele ano (7 anos de estudos). Em 2009, 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior (adequado à idade), contra 28,2% de pretos e 31,8% de pardos. Em 1999 eram 33,4% entre os brancos contra 7,5% entre os pretos e 8% entre os pardos. Em relação à população de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos de (2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15% (IPEA- IBGE 2010 - Síntese de indicadores sociais).

Diante disso, conclui-se que houve uma expansão no acesso ao ensino nos diferentes segmentos para toda a população brasileira e que, principalmente, se iniciou o movimento de redução das desigualdades entre estudantes brancos e negros no acesso ao ensino superior em nosso país. As reduções dessas assimetrias foram possibilitadas por políticas públicas na área da educação, mas as distorções entre as faixas etárias permanecem altas.

No entanto, os dados supracitados também mostram o quanto os afro-descendentes aparecem em cenário nacional como o fragmento da população mais alienado do acesso a educação e à ascensão social, portanto apontando para uma distribuição e apropriação desigual entre indivíduos brancos e negros da riqueza e das oportunidades socialmente produzidas no Brasil.

Entende-se, portanto, que existe uma “ideologia do racismo” e que a mesma afeta a prevalência de homicídios de pessoas negras. Essa discriminação se manifesta prioritariamente pela cor da pele e pode vir a afetar o acesso a postos de trabalho mais qualificados ou bloquear oportunidades de crescimento profissional, assim como comprometer a identidade e a auto estima de crianças e jovens negros, pois se compreende que os indivíduos negros vivenciam situações de exclusão desde “*que foram largados à sua própria sorte após a abolição, com baixa dotação de capital humano*” (Ipea, 2013, pág. 05).

## **CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA CONVERSA NECESSÁRIA PARA A CATEGORIA DOS ASSISTENTES SOCIAIS**

### **Apresentação**

Esse segundo capítulo se inicia com a análise acerca da criação da política de educação no Brasil e seu desenvolvimento nos séculos XX e XXI, por esse ser considerado o tempo de análise os dados que consubstanciam essa pesquisa. Desta forma, neste item também será feito o resgate histórico da política educacional no Brasil. Nesse sentido, considerando o século XX, se fará o resgate a partir de 1930.

Para fomentar as discussões apresento a política de educação e raça no Brasil, considerando ainda as ações afirmativas, especialmente as Leis nº 10.639/03 que dispõe sobre a educação para as relações étnico-raciais e 11.645/08 que inclui a temática da questão indígena. Desta forma, além de considerações sobre o desenvolvimento da temática ao longo do período, serão trazidos elementos a respeito da importância da educação para as relações étnico-raciais e possibilidades para o Serviço Social.

## **Desenvolvimento da Política de Educação no Brasil nos séculos XX e XXI**

Na década de 1930, quando houve alterações significativas no modo de produção impulsionadas pela revolução industrial tardia no Brasil, se intensificaram demandas por direitos sociais. Assim, a substituição de uma economia baseada na exportação agrária pelo modelo industrial acarretou transformações políticas, econômicas e sociais. Desta forma, a burguesia passou a necessitar de mão de obra qualificada para as atividades fabris. Como aponta Barbosa (2015: 99) *“houve a configuração de uma ‘demanda social de educação’, decorrente do ritmo do desenvolvimento acelerado da economia e da política.”* Assim, o surgimento da educação enquanto política de Estado não pode ser compreendida somente enquanto necessidade de resposta às demandas do capital, mas também se deve considerar a capacidade de mobilização da classe trabalhadora, exigindo-a. Desta forma, para essa autora, o processo de pauperização da classe trabalhadora e sua capacidade de mobilização fizeram com que o Estado interviesse nessa expressão da questão social<sup>2</sup>.

Com isso, a demanda pela educação passou a ser institucionalizada pelo Estado a partir de 1930. Nessa época se verificavam elevadas taxas de analfabetismo, caracterizados enquanto grande problema para o progresso. Mesmo com o desenvolvimento das grandes cidades, a maioria da população vivia no campo, sobretudo na lavoura cafeeira. Assim, quando ocorre a abertura da educação para as camadas mais pobres, verifica-se, como aponta Barbosa(2015) *“uma série de problemas escolares e problemas advindos das próprias condições de vida da classe trabalhadora.”* (p.100- 1).

Frente a essas questões, o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) *“estabeleceu atos normativos para a educação pública brasileira, [como] o ministério da educação e saúde”* (Freitas e Biccás, 2009 *apud* Barbosa, 2015: 102). Este, obedecendo à lógica de financiamento em âmbito federal, estadual e municipal, possibilitou avanços, com a criação do ensino primário obrigatório e gratuito e a abertura de escolas de ensino profissionalizante para a classe trabalhadora. A criação deste Ministério possibilitou que fosse feita a Reforma

---

<sup>2</sup>Segundo IAMAMOTO (2008, p. 27), a questão social pode ser definida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura e tem sua raiz na contradição entre a produção coletiva do trabalho e a apropriação privada de seus frutos.

Educacional, pois Francisco Campos que, de forma pioneira, atendeu a demandas de todo o país, pois, segundo Rodrigues (2014), *“as reformas anteriores tinham sido [apenas] estaduais”* (p. 14). Assim, Essa reforma, mudou o ensino secundário direcionando o ensino clássico à elite com os cursos de direito; o científico com engenharia e, aos trabalhadores era destinado os cursos técnicos.

Além disso, os decretos assinados que ratificam a Reforma Educacional também dispõem sobre o *“regime universitário, tratando da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e comercial.”* No entanto, o *“enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, torna o ensino altamente seletivo e elitizante”* (Rodrigues, 2014: 15).

Ainda para esta autora, nos anos 1942-1946, a Reforma Educacional criou Leis Orgânicas que além de propor alterações aos ensinos primários e secundários, criou o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), objetivando a capacitação dos trabalhadores a indústria (p. 15).

Esses dados ilustram que já nas primeiras medidas adotadas pela política de educação no Brasil notavam-se interesses contraditórios e as ações do Estado. De um lado, os filhos dos trabalhadores receberiam ensino profissionalizante para melhor desempenho das fábricas; e de outro, a juventude pertencente às elites era instruída nas universidades.

Ainda no Governo Vargas, foi promulgada a Constituição de 1946, que, ao dissertar sobre a educação, recomendava, entre outras, que esta fosse *“um direito de todos e obrigação das famílias e do Estado, devendo ser ministrada no nível primário de forma integral e gratuita, e com frequência obrigatória, extensiva a adultos.”* (Barbosa, 2015: 103).

Em 1961, passa a vigorar a Lei nº 4.024, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), exigindo, sobretudo, maior democratização no acesso à política educacional. Porém, no ano de 1964, os militares fecham o congresso e extinguem os direitos. Neste período ditatorial, segundo Rodrigues (2014), o Estado passa a incorporar a lógica mercantil e tem como projeto o esvaziamento da proposta da educação enquanto um direito social, possibilitando sua cobertura também ao ensino privado, a partir da concessão de bolsas de estudo (p. 16) e iniciando o processo de tecnicismo na educação.

A intensificação da industrialização nas décadas de 1970 e 1980 novamente exigiu profissionais aptos às transformações, e que se adequassem às novas demandas do trabalho. Assim, a educação voltou a ser vista apenas enquanto meio rentável, exclusivamente para a produção de riquezas, enquanto as classes subalternas ficaram alienadas de seu acesso, restando a elas apenas o ensino das profissões (Rodrigues, 2014: 15- 6).

Com a abertura política e o processo de redemocratização, impulsionados pela participação popular, ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição cidadã, pois ocorre a aproximação com o modelo econômico de bem estar social<sup>3</sup> que transforma as necessidades sociais em políticas públicas.

Embora os progressos em termos legais sejam reconhecidos, como afirma Rodrigues (2014), a economia internacional impulsionou mudanças na realidade do país, com o projeto neoliberal, criando um *“paradoxo entre os ganhos sociais da Constituição Federal de 1988 e as diretrizes econômicas mundiais no capitalismo neoliberal.”* (p. 18). Assim, as recomendações da política externa visavam à compressão do estado nos serviços sociais, corroborando para a retração no acesso a direitos, diferente do que propusera a Constituição de 1988.

Desta forma, ainda para Rodrigues (2014), no governo Collor (1990), as propostas de alterações na LDB ficam estagnadas, entre outras, por falta de entrosamento político na área da educação e defesa dos interesses do grande capital (p.18). No entanto, isso não impediu que os setores populares continuassem a pressionar o governo, evidenciando os diferentes interesses para a educação no Brasil.

Em 1996, no primeiro ano de mandato a Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso, a nova LDB entrou em vigor. Nela há, de um lado, a defesa dos trabalhadores *“a favor da universalização e gratuidade progressiva do ensino público [...] e de outro, incentivos à atividade privada e filantrópica – defendida pelo então governo federal, numa clara opção pelos preceitos neoliberais.”* (Rodrigues, 2014: 19).

---

<sup>3</sup>Teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, onde o estado deveria intervir na economia de forma a promover o desenvolvimento econômico e social, a partir de um pacto entre as classes para dar suporte ao modo capitalista de produção.

Em 2003, com o início de seu mandato, embora o então presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula) não rompesse com os ideais neoliberais iniciados nos governos anteriores, houve melhoria no investimento relacionado à política educacional, ocorrendo a expansão no acesso ao ensino para as comunidades indígenas e quilombolas; ampliação na cobertura de creches e pré-escolas; integração do ensino médio ao ensino profissional para jovens e adultos, aumento no número de universidades e concursos públicos para a área após oito anos de estagnação no setor; na destinação de recursos públicos para universidades privadas (ProUni) e na privatização de cursos em universidades públicas, entre outras. Assim, para a mesma autora, criou-se uma problemática, pois *“a ampliação no acesso não acompanhou melhores condições de trabalho e permanência”* (p. 20).

Com a eleição de Dilma Rousseff (2011), há a continuidade dos projetos iniciados no governo anterior não apenas no que concerne aos ditames neoliberais, mas também ao que remete à ampliação no acesso. Assim, segundo Rodrigues (2014) criou-se, entre outras, *“a expansão do sistema educacional no país, em particular, as creches (de zero a três anos); [e a criação do] Plano Nacional da Educação”* (p. 22). O Plano prevê, entre outras medidas, *“a melhora no sistema educacional; a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; valorização dos profissionais da educação; a formação para a cidadania e o trabalho; e gestão democrática do ensino público.”* (Brasil, 2014).

### **Política de educação e raça no Brasil**

Para dissertarmos sobre o acesso dos afro-descendentes ao ensino escolarizado em nosso país, deve-se recorrer ao processo histórico ao qual estamos submetidos, onde se reconhece que embora o sistema educacional brasileiro tivesse seguido as mesmas determinações que nos demais países capitalistas, nosso passado colonial determinou a apreensão de características próprias de exclusão e discriminação (Neves, 2002).

Backx (2008) compreende que o passado colonial traz consigo marcas significativas para o entendimento da política de educação no Brasil, ao traçar três eixos fundamentais: o *patrimonialismo*, caracterizado como uso de bem público para fins privados, as *revoluções pelo alto*, correspondentes às modificações na estrutura



de poder com a participação apenas das elites; e as *hierarquizações no ensino*, entendidas como a defesa de idéias de dominação da cultura européia.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 “*estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.*” O Decreto nº 7.031 – A, de setembro de 1878, estabelecia que os estudantes negros só poderiam freqüentar os bancos escolares no período noturno, mas, ainda assim, diversas estratégias foram adotadas para dificultar tal acesso (*Brasília, 2005: 07*). Neste contexto surgiram escolas para diversos grupos populacionais.

Com o processo de industrialização no Brasil, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, houve um crescimento significativo no setor de serviços e, por conseguinte, de demandas no campo educacional. O país precisava instruir seus trabalhadores para as novas demandas do capital. Deste modo, os operários precisavam estar capacitados para as exigências da nova indústria, surgindo assim à necessidade de acesso à escola e à qualificação profissional.

Considerando que as instituições de ensino regulares dificultavam ou vetavam a matrícula da população afro-descendente, é imposta como demanda aos movimentos negros a necessidade de se criar escolas destinadas à “população de cor”. Tais escolas eram criadas por seus representantes e, sem conhecimento administrativo e dispondo de investimentos insuficientes, fechavam as portas por variados motivos como falta de recursos, ausência de apoio estatal e a precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos. A tentativa mais exitosa surgiu em 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), onde se acreditava que o progresso no campo educacional erradicaria o preconceito racial e se alcançaria a cidadania plena da população negra.

No entanto, é preciso sinalizar que a FNB, embora com maior representação política, não era a única organização do movimento negro que cultivava projetos educacionais destinados à população de cor na década de 1930. Vale sinalizar a Clube Recreativo 28 de Setembro, em Jundiaí (SP), o Centro Cívico José do Patrocínio (SP), entre outras. (DOMINGUES, 2005: 28-9).

Farias (2012) aponta que, nos anos 1950, com o advento do pós guerra, houve a necessidade de se repensar as relações raciais aliadas às questões de classe, fato possibilitou maior apreensão do tema por estudiosos brasileiros e estrangeiros. Florestan Fernandes, nos anos 50, tratou de analisar a integração do

negro na sociedade de classes e oferece reflexões profícuas sobre a rápida ascensão social possibilitada aos imigrantes europeus em comparação aos negros, denunciando com isso a existência do preconceito e os disfarces da segregação racial(Fernandes, 2007: 45)

Em 1960, a Convenção da UNESCO aponta a necessidade do combate ao racismo em todas as formas de ensino reconhecendo desde o processo de formação de professores, a adoção de uma perspectiva voltada à equidade nas relações raciais, compreendendo que todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam se sentir valorizados e apoiados. Nesse sentido, a reeducação para as relações étnico-raciais torna-se decisiva a partir da articulação entre processos educativos, políticas públicas, movimentos sociais, entre outras, não se limitando ao espaço escolar (Brasília, 2005: 13).

Segundo Domingues (2007), o final dos anos 1970 marca a retomada da democratização política no Brasil. Os movimentos populares reaparecem na arena de reivindicações e há a retomada das discussões étnico-raciais iniciadas nos anos 1950. No ano de 1978, ocorre a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, nome alterado em 1979 para Movimento Negro Unificado (MNU). Essa organização reforça as mobilizações populares dos grupos de cor.

O MNU, em 1982, em seu programa de ação defende como reivindicação, entre outras, a *“desmistificação da democracia racial brasileira, transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos nove currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país”* (DOMINGUES, 2005: 114). Assim, a questão da educação sempre esteve na pauta.

O processo constituinte iniciado em 1987 e que se expandiu até 1988, marcou a história recente de nosso país, pois contemplou temas sociais até então marginalizados e redefiniu as funções do Estado. Com isso, a educação passou a se configurar como uma política social de Estado e consubstanciou-se em direito social e de cidadania (Neves, 2002).

Na educação, a LDB (Lei nº 9.396/96)se efetivou a partir de disputasentre dois grupos com objetivos diferentes para a educação no Brasil. De um lado, os defensores de uma escola pública e de qualidade. De outro, empresários do setor

privado. Portanto, *“no que diz respeito aos princípios e fins da educação, a LDB repete a lógica da Constituição”* ao afirmar a vinculação da mesma para além da casa e da escola, e sua participação no mundo do trabalho. Com isso, a Lei define como níveis de escolarização: a educação básica e a educação superior como modalidades de ensino, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial (Backx, 2008).

Frente a esse cenário, em 1988 o Governo Federal cria a Fundação Palmares que, afiliada ao Ministério da Cultura, objetiva promover e preservar a arte e a cultura afro-brasileira.

Santos e Santos (2012) ressaltam o nascimento de organizações de afro-descendentes *“cujas ações são direcionadas exclusivamente para a área educacional”* e destaca a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida criada em São Paulo no ano de 1990, seguida do EDUCAFRO no Rio de Janeiro em 1993 (p.8).

Nesse sentido, é nos anos 1990 que *“se intensifica a preocupação em aumentar o índice de participação da população negra no ensino superior”*, sendo a primeira iniciativa a criação de cursos pré-vestibulares (Santos e Santos: 2012: 9). Para esses autores, os cursos pré-vestibulares destinados à população trabalhadora surgem por iniciativa da educação de grupos comunitários que compreenderam a situação de desvantagem na qual estavam submetidos, imposta pela pobreza. Dentre essas iniciativas destacam-se os cursos do Instituto Steve Biko em Salvador (BA), criado em 1992; o Movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) do Rio de Janeiro, iniciado em 1993; e o Projeto Educação para Afro-descendentes de São Paulo, projeto criado por um grupo ligado à Igreja Católica em 1997 (p. 8).

A partir de meados dos anos 1990, a discussão girará em torno da criação de ações afirmativas (Santos e Santos, 2012: 10) exigindo-se que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, também assumisse uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Segundo Farias (2012), ações afirmativas são políticas públicas com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. São também transitórias, ou seja, a partir da superação das desigualdades, suas medidas extinguem-se.

Desta maneira, essas ações não se limitam aos afro-descendentes, mas visam eliminar disparidades concernentes a outros grupos sociais como mulheres ou

deficientes físicos. Assim, destaca-se a ampliação das vagas no ensino superior, destinação de vagas em concursos públicos, contratação de mão de obra em setores específicos, oferta de bolsas de estudos, participação na mídia, na política ou em outros âmbitos, distribuição de terras e habitação, proteção de estilos de vida ameaçados, política de valorização da identidade, entre outras.

Santos e Santos (2012) apontam que no ano de 1996, o Brasil, enquanto signatário de pactos em prol dos direitos humanos, lança o “Plano Nacional de Direitos Humanos”, que é considerado um passo fundamental no trato da questão racial, pois há o reconhecimento formal do racismo em nossa sociedade, a incorporação de ações afirmativas no ensino superior e a criação de grupos governamentais para valorização da população negra e a eliminação do racismo (p. 266). Com isso, medidas de efeitos “afirmativos” para a população de cor no Brasil passam a ganhar notoriedade na agenda governamental e suas características principais são compreendidas enquanto “reparadoras”, onde de forma compensatória e focalizada objetivam a universalizar o acesso enquanto direito (Farias, 2012: 265).

Os avanços governamentais sobre o acesso à população negra ao ensino formal, sobretudo a partir dos anos 2000, irão influir positivamente para as lutas do movimento negro e de toda a sociedade. Observa-se a Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais - Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e prevê a inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Também em 2003, como já citado, o Governo Federal criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir) em reconhecimento às lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Por meio dessa secretaria, *“o governo assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira.”* (Brasília:8). Com a SEPPIR, o governo passa a gerenciar as ações afirmativas que nortearão o cumprimento de sua missão na sociedade brasileira.

A partir da criação da SEPPIR, ocorrem mudanças no acesso ao ensino superior. Observa-se a adoção de programas de inclusão, como, por exemplo, a Lei nº 11.096/ 2005, que institui o ProUni<sup>4</sup> – Programa Universidade para Todos, visando indiretamente subsidiar o acesso de alunos negros das camadas populares ao

ensino superior. Apesar de a Constituição Federal prever o direito à educação universal desde 1988, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), de 2010 estabelece entre suas metas que tal universalidade ocorra até 2016 para toda a população de 4 a 5 anos e 15 a 17. O documento propõe ainda a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar até 2020 o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

No tocante à educação superior, o PNDE acrescenta que a taxa de matrícula bruta<sup>5</sup> precisa ser elevadas em 50%, exigindo de União, estados e municípios maior empenho e investimento na educação.

A Lei 12. 288, de 2010, criou o Estatuto da Igualdade Racial, assim, a partir deste documento, a igualdade racial deve ser um compromisso de todos os brasileiros. Em âmbito educacional, passa a se reocupar com os projetos pedagógicos da educação básica, insistindo que os mesmos devam valorizar a diversidade étnico-racial e histórica e que os meios de comunicação se responsabilizem por incentivar e divulgar matérias sobre a população negra, sua cultura e as contribuições para o país, bem como sua presença em diferentes profissões, esferas de poder etc. Tais medidas, entre outras, resultaram no programa de *“Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial”* (IBGE, 2013).

Outra iniciativa que visa favorecer a equidade entre estudantes brancos e negros no acesso ao ensino no Brasil é a Lei nº 12.711/ 2012, conhecida como a Lei de cotas, pois garante 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que cursaram todo o ensino médio em instituição pública, em cursos regulares ou de escola pública mas que individualmente ultrapassam essa renda estipulada. Em ambos os casos, será considerado o percentual de pretos, pardos e indígenas.

---

<sup>4</sup>Para ingressar no ensino superior a partir do programa, basta estar consonante ao critério de inclusão partir da renda per capita. Com isso, o estudante deve comprovar que a renda por pessoa de sua residência se limita a três salários mínimos (para concorrentes a bolsas de estudo com 25% ou 50% de desconto) e com renda por morador da casa de até um salário mínimo para os alunos que necessitarem de 100% de desconto para cursar o ensino superior em instituição privada conveniada com o Ministério da Educação.

<sup>5</sup>A Taxa de Matrícula Bruta é um indicador que permite quantificar a capacidade potencial de atendimento do sistema educacional, informando se a oferta de vagas para os três níveis educacionais contempla a totalidade da população que se encontra na faixa etária recomendada.

Destinam-se, com isso, as outras 50% das vagas para a ampla concorrência. Ambas as iniciativas do Governo Federal contribuem para a ampliação no acesso ao ensino superior pelos estudantes negros; seu ingresso se faz a partir da auto declaração, assim como ocorre no censo demográfico e em toda a política de afirmação no Brasil. No que concerne à comprovação da renda familiar per capita, é necessário que o estudante apresente a documentação a partir das regras estabelecidas pelas instituições, em consonância com as recomendações do MEC.

A partir da análise das políticas sociais em torno da educação para a população de cor nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, se evidencia a necessidade de estudos acerca da qualidade do acesso à educação oferecida à população negra no Brasil. É, portanto, de suma importância que a sociedade brasileira reconheça que a discriminação, o abandono, a repetência e a evasão atingem prioritariamente, desde a infância, a população negra.

As crianças e os adolescentes afro-descendentes encontram obstáculos adicionais para o desenvolvimento pleno da vida escolar, se comparadas às crianças brancas. Impeditivos e limitações representadas pela discriminação racial, que estão *“presentes nos espaços escolares e que se manifestam de diferentes formas: atitudes discriminatórias de professores, demais profissionais do ensino e colegas; livros didáticos que transmitem conteúdos preconceituosos ou que reforçam a invisibilidade dos negros; conteúdo de ensino antropocêntrico e pouco receptivo à perspectiva da diversidade e do multiculturalismo.”* (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

A educação, enquanto política social pública, requer para seu cumprimento o envolvimento de categorias profissionais distintas, entendendo que apenas o professor em sala de aula não é capaz de absorver todas as demandas do ambiente escolar. Neste sentido, faz-se necessária a junção de outros profissionais como os psicólogos, nutricionistas e assistentes sociais que, cada um em sua área de atuação, pode efetivar respostas às diversas demandas institucionais.

Questões como violência doméstica, falta de saneamento básico, baixa frequência, evasão escolar, precarização das condições socioeconômicas das famílias, que se fazem presentes na vida dos alunos, são fatores que suscitam a importância do profissional do Serviço Social no sistema educacional, pois tais questões podem influir diretamente na sociabilidade e no processo de aprendizagem da criança. Para tanto, o assistente social trabalha diretamente mediando os

interesses das famílias e da escola, visando à garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Segundo Rocha (2011) é nessa realidade de índices alarmantes de desigualdades raciais que o profissional do Serviço Social é chamado a intervir. Nesse sentido, *“para dar conta da questão social, hoje, é preciso decifrar as desigualdades sociais – de classes – em seus recortes de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, meio ambiente etc. É preciso ainda decifrar as formas de resistência e rebeldia com que são vivenciadas pelos sujeitos sociais.”* (Iamamoto 2001 *apud* Rocha 2011: 114).

Uma vez reconhecendo que as oportunidades não são iguais para indivíduos brancos e negros, as ações afirmativas em âmbito educacional além de contribuírem para o ingresso aos diferentes níveis de ensino, sobretudo ao superior, visam garantir a permanência na vida escolar através de ações focalizadas corroboradas pela política de assistência social. Desta forma, os alunos negros pertencentes à classe trabalhadora, pela primeira vez na história do Brasil têm garantido o acesso à educação enquanto direito inalienável, pois o Estado cria ações estratégicas que garantem acesso, permanência e ferramentas que possibilitam a formalização de denúncias de discriminação.

### **Ação afirmativa no Ensino Fundamental: conhecendo as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08**

As pesquisas do Censo do IBGE (2000 e 2010), o Relatório Anual das Desigualdades Raciais (2007 – 2008), as análises de LAESER (2013), entre outras, sinalizam a maior incidência dos negros nos mais precários postos de trabalho, assim como seu ingresso insatisfatório nas políticas de saúde e educação.

Além dessa constatação, as realidades do país ilustradas nos itens anteriores confirmam o quanto a pobreza e a baixa escolaridade dos pais podem contribuir negativamente para o processo de aprendizado das crianças, pois acarretam em evasão, baixa frequência e rendimento escolar.

Em contrapartida, o Governo Federal, a partir do processo constituinte, se apropria das demandas do movimento negro e de toda a sociedade ao longo do século XX e propulsiona mudanças na legislação que vêm culminando em transformações nas diversas esferas da vida social.

No trato da política de educação, o artigo nº 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), compreende a necessidade de uma prática pedagógica que contemple conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento pleno do ser humano. Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990), retrata ser fundamental que a escola ofereça além do direito à aprendizagem e a aplicação dos conteúdos didáticos, mas que contemple a formação da identidade do educando e o conhecimento de seus direitos e deveres a partir de atividades que favoreçam ao diálogo, a partilha e o cuidado com todos os seres.

A Lei 9394 (BRASIL, 1996), que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreende que a educação tem função de humanizar e desenvolver o indivíduo. Nesse sentido, SILVA e SÍVARES (2004: 75) apontam que a educação potencializa o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas, culturais, sociais, dialógica e crítica, em busca de um futuro melhor para todos e não apenas para algumas classes privilegiadas.

Em âmbito das políticas sociais criadas com o objetivo de reparar as injustiças causadas aos povos de origem africana, tendo como eixo articulador a política de educação, o Governo Federal, entre outras medidas, criou a Lei 10.639/2003, que idealizada pelos Deputados Federais Ester Grossi (educadora) e Ben-Hur Ferreira (ativista do movimento negro), ambos de Mato Grosso do Sul e pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT), altera a LDB nos artigos 26 e 79 e torna oficialmente obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas nos diferentes níveis de ensino e altera também o calendário escolar, incluindo o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

Compreende-se, portanto, que, no período aqui analisado, compreendido entre o início do século XX e as primeiras décadas do século XXI, pela primeira vez na história da educação no Brasil há o reconhecimento e a valorização das contribuições das muitas culturas africanas na formação da identidade nacional e a valorização da população negra.

Diante do exposto, a sanção da lei em questão provocou um movimento em direção a dar novo significado às práticas educacionais. Nesse sentido, a inclusão obrigatória de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica se constitui enquanto prática política.



Assim, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre a mesma orientação, incluindo a temática indígena, são instrumentos de orientação para o combate à discriminação e também Leis afirmativas, pois *“reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos”* (Ramos, 2007: 3).

Elas são, portanto, caracterizadas enquanto documentos pedagógicos que se baseiam na história da formação social e etno-racial do Brasil para formalizarem ações em âmbito educacional, salientando as atribuições específicas dos diferentes níveis de ensino, trazendo também recomendações às áreas de remanescentes de quilombolas<sup>6</sup>.

No entanto, Araujo (2014: 10) aponta um problema na conceituação da Lei 11.645/08, ao afirmar que *“sua elaboração e aprovação não esteve circundada das mesmas características históricas que a lei 10.639/03, em que os movimentos sociais envolvidos participaram ativamente de sua construção”*, o que nos leva a refletir sobre o protagonismo do movimento negro organizado nas esferas de decisão em detrimento de uma baixa participação dos movimentos indígenas nos mesmos espaços.

Assim, podemos destacar, entre outras, a Lei nº 10.558/02<sup>7</sup> e os programas REUNI<sup>8</sup> e ProUni<sup>9</sup>. No que concerne à formação de professores na temática das relações étnico-raciais, destaca-se, entre outras, o programa Cultura Afro, entre 2005 e 2006, visou prestar assistência à formação de professores e material didático nesta temática na esfera do ensino fundamental.

---

<sup>6</sup>Segundo a Fundação Palmares, quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos. As comunidades quilombolas são grupos étnicos, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias (último acesso em: 05.5.2016).

<sup>7</sup>Foi criada com o objetivo de defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial. Buscando melhorar as condições e as oportunidades de ingresso ao ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas.

<sup>8</sup>Planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais, para atender a meta do PNE de expansão de 30% das vagas para jovens de 18 a 24 anos.

<sup>9</sup>Programa Universidade para Todos, criado em 2004, nele aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda por pessoa residente da casa de no máximo três salários mínimos, são contemplados com bolsa de estudos de até 100% de desconto para cursar o ensino superior em instituição particular conveniada.

Com investimentos do MEC, o Programa de Ações Afirmativas da População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) foi desenvolvido a partir da formação continuada presencial de professores e educadores. O programa foi coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros destas instituições e promoveu 1.245 especializações e 1.470 Aperfeiçoamentos e extensões, voltadas para a aplicação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2004. p. 19); A partir de 2008, a formação na modalidade a distância referente à temática das relações étnico-raciais passou a cargo da Rede de Educação para a diversidade, que funciona dentro da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC).

Além disso, o Decreto 6755/2009, de 29/01/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, inclui a temática das relações étnico-raciais na formação dos novos professores (p. 20). Segundo dados do governo, foram também produzidos e distribuídos materiais educativos referentes à Lei nº 10.639/03 como as coleções “Educação para Todos” (2005 e 2007); “A Cor da Cultura” (2005); “Orientações e Ações para a Implementação das Relações Étnico-raciais”; “Superando o Racismo”; “Estórias Quilombolas”; o jogo “Yoté”, entre outras, reforçando o compromisso firmado com o Plano (p. 19).

No que concerne ao livro didático, Janz (2014) o caracteriza enquanto principal fonte de estudo do aluno, pois é a partir dele que os conhecimentos acadêmicos se transformam no saber transferido na escola. Nesse sentido, percebe-se que o material é um aliado que tem potencial de contribuir para a superação do racismo e a construção da identidade das crianças afro-brasileiras, devendo estar, portanto em conformidade com a lei. (p. 184). Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, e concentra suas ações na educação básica e ensino médio, buscando fazer a mediação entre as editoras, os docentes e discentes das escolas públicas a partir da avaliação das publicações, selecionando as que estão aptas a serem distribuídas (JANZ, 2014, p. 06).

Ainda segundo Janz (2014), considerando a legislação, o programa em questão visa também fiscalizar o cumprimento da lei 10.639/02, pois *“até 2003, os livros didáticos, em sua maioria trabalharam com o ensino de História numa perspectiva eurocêntrica, destinando um espaço pouco relevante a temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana.”* (idem, p. 11). Portanto, os

temas que remetiam às contribuições da África para a história do Brasil eram tratados de *“maneira reducionista, reforçando uma ideia de superioridade branca européia em detrimento do negro africano”*, mesmo com o PNLD atribuindo ações punitivas a coleções caracterizadas enquanto preconceituosas desde os anos de 1990 (idem, p. 11).

Guedes, Nunes e Andrade (2013), sinalizam para o perigo de se abordar a Lei 10.639/03 em sala de aula de forma “conteudista” e limitando o *“estudo do negro no Brasil ao período escravagista, despertando a falsa impressão de que não foi deixado um legado cultural, com apenas sua força de trabalho se fazendo presente”* (p. 3). Nesse sentido, é preciso reconhecer que existem outras maneiras de viver e saber, e que há modelos diferentes de culturas afro-descendentes também. A falta de preparo dos professores é compreendida enquanto um impeditivo para que em muitas escolas a Lei seja aplicada na íntegra. Com isso, as ações em âmbito educacional se resumem ao *“dia da abolição da escravidão”* e ao *“dia da consciência negra”*. Deste modo, são observadas apenas iniciativas de valorização e conhecimento sobre a temática de formas isoladas, onde *“a própria instituição não está engajada para promover o ensino voltado para a diminuição das desigualdades étnicorraciais”*. (p. 6).

Ao se considerar os impeditivos à aplicabilidade das Leis em questão, Jacome e Serpa (2014) indicam as dificuldades que incidem sobre o tema das religiões de matriz africana e indígenas. Para esses autores, *“são consideradas religiões afro-brasileiras todas as que tiveram origem nas religiões tradicionais africanas que, por sua vez, foram trazidas para o Brasil pelos negros na época da escravidão.”* (p. 29).

Analisando a história do Brasil, percebemos que o surgimento da educação ocorre com os padres jesuítas, ao catequizarem os índios de forma a ignorar a pluralidade dos costumes e as várias religiões presentes nas diferentes tribos. O mesmo ocorre posteriormente com os povos africanos que, trazidos para o trabalho forçado no Brasil, também idolatravam diferentes religiões de matriz africana e, impedidos pelos padres de manterem suas tradições religiosas, buscaram fazer assimilação entre os deuses e os santos do catolicismo.

O sincretismo religioso hoje é considerado patrimônio do povo brasileiro e não será objeto de análise deste trabalho. No entanto, essa questão de intolerância religiosa com relação aos povos indígenas e africanos perdurou em nosso país por

muitos séculos sem que o Estado determinasse medidas legais para coibir ações discriminatórias. Hoje, ainda percebem-se fatos no cotidiano que ilustram a intolerância, sobretudo com religiões de matriz africana, mas a partir de 27 de dezembro de 2007, com a promulgação a Lei nº 11. 635/ 07, a intolerância religiosa passou a ser considerada um crime de ódio que fere a dignidade humana.

Ainda hoje, não apenas os cultos indígenas, mas todos os seus costumes –como a socialização, formas de vestir, rituais de passagem, entre outras-, são subjugados. As festas aos deuses africanos e toda a representação das religiões oriundas desse continente também passam por julgamentos que os desqualificam, assim como seus adeptos que são marginalizados. As Leis aqui trabalhadas vão, portanto, ao encontro da construção de relações de tolerância, respeito e fortalecimento da identidade dos descendentes dos povos que constituíram a nossa formação.

Além disso, para essas leis, as religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas são partes indispensáveis para o entendimento da história e, nesse sentido, aplicá-las em ambiente escolar pode ser considerada uma estratégia para ruptura com a discriminação que essas religiões vivenciam em nosso país há mais de cinco séculos.

Desta maneira, Jacome e Serpa (2014) ressaltam que as religiões de matriz africana são vistas como do “mal”; essa construção social, típica de uma sociabilidade em que predominam os ideais de cultura dominante, desconsideram que diferentes povos constituem a cultura do brasileiro. Assim, para esses autores, o Candomblé, por exemplo, sendo a religião de matriz africana com maior representatividade no Brasil, sofre perseguição até os dias atuais por ser considerada “*macumba, mandinga*” Compreende-se que as religiões fornecem formas diferentes de ver o mundo e que “*crenças tidas como verdades dão origem à intolerância, ao desrespeito, tanto mais quando o assunto é uma religião historicamente marginalizada, à qual estão associadas também outras formas de discriminação.*” (p. 30 - 1).

A Lei 9475/1997, se inclina a assegurar o ensino religioso enquanto direito à diversidade e o parecer CNE/CP nº 003/2004, defende a diversidade no currículo escolar, portanto as crianças precisam aprender a conviver com o diferente e, além disso, que reconheçam a história dos povos que as descendem para assim formarem conscientemente a sua identidade.

Jacome e Serpa (2014) também consideram quanto um impeditivo à aplicação das Leis, a abordagem limitada empregada ao continente africano. Desta maneira, não apenas as religiões de matriz africana são marginalizadas e consideradas inferiores, mas a África enquanto continente é aprendida de forma limitada e equivocada, onde não é considerada a pluralidade cultural dos países que a compõe.

Diante do exposto, compreende-se que segundo o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, os projetos pedagógicos devem considerar o continente africano superando meras abordagens que contemplam a miséria e reforçam a discriminação. Além disso, devem articular a história dos afro-descendentes no Brasil; a importância dos povos e civilizações oriundas do continente africano para o desenvolvimento da humanidade; as diferentes culturas e histórias e as diásporas dos povos do continente africano; a vida fora da África e a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (p. 12).

Considerando que nas escolas *“a história da população negra foi amplamente documentada por sua condição escrava”* (Brasil, 2003, p. 9) e relacionada à mercadoria, as determinações impostas pela lei visam romper com esses paradigmas, buscando subsidiar o reconhecimento das diversas contribuições dos africanos e afro-brasileiros para a história do nosso país.

### **Política de Educação e Serviço Social no Brasil**

Embora se tenha informações de experiências de assistentes sociais na área da educação desde a origem da profissão no Brasil, na década de 1930, é a partir dos anos 1990 que o Serviço Social passa a se configurar enquanto profissão da educação (CFESS, 2014).

Resgatar a história da profissão dos assistentes sociais na política de educação possibilita que sejam feitas reflexões acerca do cenário nacional. Com isso, na década de 1930, quando ocorre a industrialização, a classe trabalhadora passa a demandar intervenções frente à precarização da vida material. Portanto, para a legitimação do Estado, ocorre a vinculação do assistente social com a política educacional no controle social. Segundo Rodrigues (2014), *“o Serviço Social na*

*educação estava vinculado ao controle do Estado e Igreja [...] A visita domiciliar servia como moralizaçãodos hábitos e da saúde na classe trabalhadora.” (p. 31).*

Para a mesma autora, nos anos 1940, o Serviço Social continuou a atuar na educação a partir da lógica moralizadora. Assim, na Constituição de 1946 ocorre a apropriação do ambiente escolar pelo assistente social. Este profissional é chamado a *“resolver problemas individuais que prejudicassem o processo de ensino [...]”* Com isso, suas ações objetivavam *“a adaptação do aluno à escola, para a “harmonia” da comunidade escolar”* (p. 31).

A Constituição Federal (1988), em seus artigos n°. 205. Irá dispor sobre a educação ao ratificar que a mesma seja *“direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”*E o artigo n° 208, no inciso VIII, dispõe sobre *“o atendimento ao educando, no ensino fundamental e médio, por meio de equipe de avaliação formada por psicólogos e assistentes sociais, em parceria com os professores.”*

A Lei n° 8.069/ 1990dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo n° 53, reconhecerá que *“a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...).”*

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB, 1996), há o reconhecimento de que a educação deve ser oferecida de forma gratuita, pelo estado. Seu artigo 2° expõe que *“a educação é dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”*Desta forma, o acesso a educação é compreendidocomo potencializador para a aquisição de outros direitos e, com isso, a consolidação da democracia e emancipação dos seres humanos.

O amadurecimento do projeto ético-político profissional possibilitou que o conjunto CFESS/CRESS, em 2001, instituísse o “Grupo de Estudos Serviço Social na Educação”, que passou a discutir propositivamente a função social da escola. A partir disso, a luta por uma educação de qualidade e universal para a classe trabalhadora iniciada pelos movimentos sociaisna terceira década do século XX, é enfim apropriadapela categoria dos assistentes sociais. Desta maneira, pela primeira

vez se reconhece que a escola é uma instância de atuação do assistente social e nela o profissional encontra situações que potencializam o seu saber profissional.

O Código de Ética Profissional do Assistente Social ressalta em seus princípios fundamentais, entre outros, *“o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças.”* (CFESS, 1993).

A partir do reconhecimento de que práticas excludentes contribuem para os problemas de aprendizado, a evasão, a violência na escola, entre outras questões, Backx (2008) aponta que o fracasso escolar deve ser visto enquanto ferramenta de estudo para o assistente social que, tendo conhecimento dos indicadores sociais da política de educação e os referenciais sobre a escola, poderá identificar prioridades de ação e o caminho para a investigação.

A problemática da não inclusão de assistentes sociais na política educacional pode ser também compreendida a partir da ausência de leis que exijam a presença desse profissional nesses espaços. Assim, a PEC 13/2007 busca alterar essa realidade ao dispor sobre a inserção de assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica. Desta maneira, há o reconhecimento por parte do governo brasileiro da importância do Serviço Social na educação e o Estado admite que no cotidiano escolar enfrentam-se complexas questões sociais que o conhecimento pedagógico não consegue enfrentar sozinho.

Desta forma, a formação em Serviço Social oferece bases para que ocorra a ampliação dos conceitos de ampliação dos direitos, cidadania e a emancipação humana, considerando (como já referenciado) o campo educacional enquanto dimensão da vida social, considerando a educação em sua totalidade. Ou seja, reavaliando a reprodução de relações sociais que se caracterizam enquanto impasses para a cidadania de determinados segmentos.

Conclui-se que o assistente social necessita *“conhecer os determinantes culturais, sociais e econômicos que influenciam nas dificuldades materiais demandadas pelos usuários das políticas de educação.”* (Rodrigues, 2014, p. 56 *apud* CFESS, 2001) e, com isso, ser o facilitador do acesso da população aos direitos sociais.

### **Educação, Serviço Social e Relações Raciais**

A escola deve ser compreendida enquanto a instituição social responsável pelo processo de socialização dos sujeitos que a ela recorrem. Nesse sentido, são os educadores os responsáveis por criar meios para que as interações entre as crianças de diferentes núcleos e matrizes culturais ocorram de forma que as diferenças sejam respeitadas (Ramos, 2007). Assim, *“a relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso [...] possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social”*, (Idem, p. 21).

Os dados que iniciaram essa monografia afirmam que *“em todas as esferas da vida social estão presentes as desigualdades entre brancos e negros”* (IBGE, 2010). Com isso, pode-se compreender que o ingresso dos alunos negros na rede de ensino é mais tardio quando comparado a população branca, e a saída é mais precoce (PAIXÃO, 2008: 84), evidenciando que a população negra permanece menos tempo nos bancos escolares e tem acesso mais fragilizado ao ensino escolarizado.

Segundo Rocha (2011) é nessa realidade de índices alarmantes de desigualdades raciais que o profissional do Serviço Social será chamado a intervir. Para lidar com questões tão complexas, faz-se necessário o uso de ferramentas teórico-metodológicas adequadas.

Assim, considerando a história da profissão no Brasil, é no atual Código de Ética profissional que ocorre o posicionamento acerca da questão da discriminação e o posicionamento sobre o mesmo. Desta forma, o projeto ético-político profissional, a partir dos anos 1990 irá *“fortalecendo as bases para o desenvolvimento de um debate sobre a questão étnico/racial no cotidiano do assistente social.”* (Eurico 2013).

Essa autora analisa que, entre os anos de 1997 e 2006, a revista Serviço Social e Sociedade abordou em apenas dois artigos a questão étnico-racial. Sobre a produção de livros, identifica-se apenas a publicação de Elisabete Pinto (2003) intitulada *“O Serviço Social e a questão étnico-racial - um estudo de sua relação com usuários negros.”*

Embora se reconheça a importância do trabalho do Serviço Social na temática das relações étnico-raciais na garantia de direitos para a população, Rocha (2011)



mapeia a produção acadêmica acerca do assunto e relata que há pouco interesse investigativo. A mesma descreve que, a partir do 6º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS; 1989), ocorreu um marco na categoria profissional, ao se iniciar, no referido congresso, discussões ligadas à temática das relações étnico-raciais, pois pouco se produziu sobre o tema, sendo inscrito no mesmo apenas dois trabalhos.

Essa situação se repetiu no 7º CBAS, não sendo publicado nenhum trabalho sobre o tema; no 8º CBAS, apenas três títulos foram apresentados; no 9º CBAS foram sete trabalhos apresentados; no 10º CBAS *“no universo de 559 trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral, apenas três trabalhos discorreram sobre questões étnico-raciais e, no universo de 187 trabalhos na modalidade de pôster, nenhum deles abordou essa temática”*; no 11º CBAS, foram identificados nove trabalhos (Rocha, 2011: 10).

No tocante aos periódicos, a revista Serviço Social e Sociedade, desde seu ano de fundação, em 1979, ao ano de 2006, publicou apenas dois artigos que davam luz à temática das relações raciais. Não foi diferente com a revista Temporalis, agregando apenas em sua 5ª edição um artigo sobre o tema (Rocha, 2011: 11).

Dessa forma, com o entendimento de que a produção acadêmica é uma aliada no processo de apropriação da realidade, contribuindo para uma intervenção profissional alinhada aos preceitos legais, entende-se que essa escassez na produção teórica pode contribuir negativamente para a formação e a intervenção profissional sobre essa temática. Nesse sentido, há uma dissonância no tocante à contribuição profissional via produção acadêmica e o entendimento de que a categoria deve produzir pesquisas sobre a realidade a se intervir criticamente.

O objetivo desse breve resgate sobre o tema das relações raciais na literatura do Serviço Social não é analisar tais estudos, mas apenas salientar a contradição entre a direção social pactuada hegemonicamente pela categoria e a produção literária profissional no tocante à eliminação de todas as formas de discriminação, aqui tratando a racial.

Compreendo que a teoria busca compreender a realidade e se potencializa enquanto produtora de estratégias de superação da mesma. Nesse sentido, o baixo interesse da categoria quanto à produção de conhecimento acerca das relações raciais no Brasil contribui negativamente para a construção de ações da categoria e

de outros profissionais que compõem as equipes multiprofissionais nos diferentes espaços sócios ocupacionais a buscar superar o racismo e a discriminação.

Dessa forma, a partir das reflexões apresentadas, acredito que o maior desafio para a produção, aplicação e reflexão acerca do projeto de extensão que consubstancia essa monografia também tenha sido a baixa produção da categoria na temática.

Nas pesquisas acerca da literatura, constatou-se que embora as leis e os parâmetros de atuação na temática se configurem enquanto avanço, não é apenas a ausência do suporte teórico-metodológico que dificulta as pesquisas, mas também a falta de modelos de suporte e/ou pesquisas e projetos anteriores. Desta maneira, além da escassa produção intelectual, considera-se que a formação em Serviço Social também pode ser um impeditivo para futuros pesquisadores. A título de exemplo, mesmo na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, considerada uma das mais críticas da América Latina, onde os ex e atuais professores são protagonistas na produção intelectual da categoria, é oferecida apenas uma disciplina de forma eletiva<sup>10</sup> na temática, e mesmo assim de forma assistemática.

Assim, a problemática da formação de professores apontada nessa pesquisa também pode ser aplicada à formação do assistente social, pois em ambas as profissões, no decorrer de sua formação, a temática das relações étnico-raciais é pouco ou nunca contemplada. Considerando isso, os profissionais se formam inaptos a trabalhar na temática e contribuir efetivamente para a desconstrução dessa manifestação da questão social, deixando de responder dessa maneira, às demandas não apenas dos movimentos sociais ligados à questão racial, mas, sobretudo, se alienando das condições concretas que se configuram na realidade da maioria dos brasileiros.

---

<sup>10</sup> As disciplinas eletivas são ofertadas além da grade curricular mínima obrigatória, e o aluno é livre para escolher entre diversas temáticas.

### **Educação para as relações raciais: bases de atuação do Serviço Social**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasília, 2005), todos os alunos e professores, sejam negros ou brancos, necessitam de apoio e valorização e, para se socializarem de forma horizontal, dependem de uma reeducação das relações entre as diferentes etnias. Para isso, é necessário *“um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.”* (p. 13).

Com isso, as determinações impõem que os estabelecimentos de ensino responsáveis pela formação de professores e de outros profissionais da educação devem, entre outras, contemplar análises das relações sociais e raciais no Brasil a partir de conceitos de bases teóricas, entre elas *“racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo”* e a compreensão da questão racial como elemento constitutivo dos currículos nos *“cursos de licenciatura para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, formação continuada, inclusive a docentes do ensino superior.”* (Brasília, 2005. p. 23).

Destaca-se enquanto responsabilidades das instituições de ensino, a *“consciência política e histórica da diversidade”*, entre outras, conduzindo a igualdade de pessoa humana, o reconhecimento e a valorização constitutiva da formação do Brasil, o fortalecimento de identidades e de direitos e a busca por superar a desqualificação na qual a cultura afro-brasileira esteve subjugada.

Além disso, considera-se *“o fortalecimento de identidades e de direitos”*, afirmando a identidades distorcidas ou negadas pela história; o rompimento com imagens negativas que rotulem os povos negros; *“ações educativas de combate ao racismo e a discriminação”*, com objetivo de superação do racismo na escola, visando à eliminação física e simbólica de atos que denigrem a imagem do aluno negro, a partir de uma perspectiva positiva; abordar a história dos africanos no Brasil e denunciar discriminações (Brasil, 2005: 18 – 21).

No decorrer dos séculos XX e XXI, as mudanças vêm se inclinando a reduzir a desigualdade racial em nosso país, e o Governo Federal vem se utilizando

de políticas de educação, enquanto estratégias facilitadoras. Assim, a inclusão da história dos povos africanos e as contribuições culturais dos povos afro-brasileiros vêm sendo abordadas cada vez mais nos livros didáticos e o gestor de projetos, comprometido com os valores aqui propostos, encontra exemplares de livros infantis que contemplem de forma paradidática a temática das relações raciais para trabalhar em seus projetos interdisciplinares durante todo o ano letivo.

A partir do exposto, entende-se que as instituições escolares comprometidas com a eliminação das desigualdades devem incluir em seu projeto político pedagógico (PPP) a adoção de projetos que visem contribuir para a eliminação das desigualdades raciais e, assim, contribuir para a formação positiva da identidade dos alunos negros. Assim, espera-se que sejam adotados livros didáticos que busquem diminuir as tensões sociais, eliminar o racismo e o preconceito, buscando um *“olhar sobre a África mais positivo, de modo a demonstrar sua riqueza cultural e colocando os negros também como agentes do processo histórico.”* (JANZ, 2014: 11).

Deste modo, torna-se fundamental a participação de um assistente social na equipe gestora, pois sua intervenção poderá contribuir para a construção, aplicação e avaliação de projetos de intervenção institucionais, apontando possíveis intervenções que cooperem para a superação das demandas expressas por alunos, familiares e funcionários que vem influenciando negativamente no aprendizado, bem como, na socialização dos educandos.

## **CAPÍTULO 3 INTERVINDO E PESQUISANDO: O PROJETO DE EXTENSÃO E UMA ANÁLISE DE SEU IMPACTO**

### **Apresentação**

Nesse terceiro e último capítulo será apresentada a situação da educação no Rio de Janeiro e da inserção do profissional de Serviço Social nesta realidade. A seguir se descreverá a instituição onde ocorreu a análise das interações. Assim, será exposta sua história, localização, missão e fornecidas informações sobre o perfil dos sujeitos que a compõe. Além disso, serão considerados dados sobre a educação em nível estadual e nacional, comparando os indicadores da instituição com a realidade mais ampla.

Em outro momento apresentarei o percurso metodológico. Neste serão esclarecidos os objetivos gerais do processo de pesquisa e as ferramentas utilizadas para efetivá-los. Para isso, foi necessária a escolha de três instrumentos de trabalho: a revisão de literatura; a análise de um projeto de extensão na temática das relações étnico-raciais aplicado aos alunos e a observação participante.

O projeto de extensão constituiu ponto de partida do trabalho de campo, pois a partir da análise de sua execução foi possível que se observasse a dinâmica das interações étnico-raciais, assim como foi na rotina institucional.

Este estudo, portanto, visa compreender que há várias leis atuais que incidem na rotina das instituições de ensino. Porém, como a dinâmica étnico-racial aparece nesta realidade? Qual é o impacto para as crianças brancas e negras que essas novas ferramentas didáticas podem causar?

### **A política de educação no município do Rio de Janeiro**

Os dados oficiais sinalizam que a Secretaria Municipal de Educação do Rio *“possui a maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.063 escolas, 255 creches próprias (e outras 177 conveniadas), 36.487 professores e 669.203 alunos”* (Moreira, 2013).

Segundo o Censo da Educação Básica (2013), o município do Rio de Janeiro tem 421 escolas municipais que oferecem pré-escola em horário parcial e 122 em horário integral. Nos anos iniciais do ensino fundamental o Rio de Janeiro tem 8.170 escolas em horário parcial e 632 em horário integral. Já em todo o Brasil, nas áreas urbanas há 58.886 escolas em horário parcial e 6.628 em horário integral.

Nos anos finais do ensino fundamental, os números do município do Rio de Janeiro vão para 1.226 escolas em horário parcial e 113 em horário integral. Dados nacionais sinalizam a existência de 86.050 e 5.681 respectivamente.

No ensino médio, o município sinaliza a existência de 636 escolas em horário parcial e 59 em horário integral, enquanto há no país 40.994 e 1.194, respectivamente.

No que concerne aos números de escolas com educação de jovens e adultos (EJA), neste município há 592 em horário parcial e 141 em horário integral. Dados nacionais demarcam a existência de 13.372 e 245, respectivamente (Dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 – Anexo II. Acesso em 06/12/2014).

Percebe-se que a oferta que o Rio de Janeiro tem avançado com a construção de escolas, e que a instituição que será aqui observada não faz parte das entidades de ensino oficiais ou conveniadas à prefeitura do Rio de Janeiro, mas que o público atendido se caracteriza enquanto crianças oriundas da classe trabalhadora e residentes de comunidades carentes próximas. Para ingresso é feito o critério de seleção a partir da renda familiar.

### **Política de educação e Serviço Social: experiência prática no município do Rio de Janeiro**

O acesso de crianças e adolescentes ao ensino é garantido via matrícula na educação pública. No entanto, as secretarias de educação perceberam que somente a ampliação no acesso não garantia a permanência dos alunos nas instituições de ensino. Com isso, as secretarias de Assistência Social e Educação Básica na prefeitura do Rio de Janeiro disponibilizaram a partir de 2005 *“ações de assistência social voltadas para a melhoria das condições de aprendizado, diminuição da evasão escolar e orientação às famílias para a melhoria da qualidade de vida”* (Diário Oficial do Município/RJ 2007 *apud* Moreira, 2013).

Compreende-se enquanto problemas para a baixa frequência diversas manifestações da questão social que se apresentam na vida social, familiar e material dos alunos, como a violência urbana (visto a quantidade significativa de alunos oriundos de comunidades dominadas pelo tráfico de drogas), a exploração do trabalho infantil ou o ingresso precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho informal, o precário acesso à saúde, entre outras. Deste modo, fornecer melhores condições para aprendizado, diminuir a evasão escolar e prestar orientações às famílias para a melhoria da qualidade de vida eram as principais demandas a serem resolvidas.

No entanto, intervir sobre essas questões é ter que enfrentar significativos impeditivos estruturais, como a falta de recursos institucionais básicos - como telefone para contatar as famílias dos alunos (Moreira, 2013); e imateriais - ausência das famílias na escola e a dificuldade em estabelecer laços entre a comunidade e a instituição.

Diante disso, se configura enquanto estratégia facilitadora para o trabalho do assistente social na educação a colaboração dos Conselhos Escola-Comunidade (CEC). Diante disso, cabe ao profissional conhecer os integrantes destes conselhos, como também a legislação que compõem esta instância, entendendo que a mobilização popular é uma importante responsabilidade do Serviço Social.

Em dezembro de 2006, houve a convocação de 136 assistentes sociais concursados para a secretaria de assistência social da prefeitura do Rio de Janeiro para comporem o projeto Rede de Proteção ao Educando (RPE). Os profissionais tinham como função básica neste projeto o desenvolvimento de atividades profissionais ligadas ao programa bolsa família, *“através do monitoramento das*

*famílias cadastradas no mesmo*”, informando-as sobre os condicionais do programa.

Segundo Moreira (2013) em 2007 ocorre a integração do RPE ao Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). No entanto, a atuação do Serviço Social se mantém assistencialista, de forma a monitorar as famílias e a frequência escolar e informar os critérios para inclusão e permanência no programa. Essas atividades se somam às ações voltadas para os trabalhadores da escola, tendo como maior preocupação o desempenho escolar.

### **A instituição**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola filantrópica localizada no bairro de Botafogo, que se situa na Zona Sul do Rio de Janeiro, considerada a área mais nobre da Cidade. Segundo informações do INEP (2015), o município do Rio de Janeiro tem 4.737 escolas no total.

Trata-se de uma instituição educativa, destinada à formação de crianças em horário integral e atende do maternal II ao quinto ano do ensino fundamental, o que corresponde à cobertura para crianças de 03 a 11 anos. São atendidos 173 alunos, em sua maioria, oriundos de comunidades próximas (Ladeira dos Tabajaras, Morro dos Cabritos, Condomínio Habitacional Pio XII, Morro do Chapéu Mangueira e Babilônia) e é oferecido café da manhã, almoço e lanche para todas as crianças.

Segundo o censo escolar da educação básica (Deep/inep/Mec) do ano de 2014, a escola em análise tinha média de 20 alunos por turma na educação infantil e 21,1 no ensino fundamental. A série estatística (IBGE) destaca que no mesmo ano, constavam 24,4 alunos no ensino público. Já nos primeiros anos do ensino fundamental, no mesmo ano, a taxa de alunos por turma no ensino público correspondia a 37,7.

Se compararmos o abandono escolar na instituição, com o que ocorre em nível nacional, segundo o Censo escolar da educação básica (Deep/inep/Mec), em 2013, a taxa correspondia a 1,1% de alunos, enquanto a média nacional correspondia a 24,3%, sinalizando o total de 1,6 milhões de alunos matriculados no ensino básico no país, dos quais 762 mil se evadiram das instituições de ensino (IBGE, 2013). Assim, nessa escola, o abandono é bem menor.



A estrutura institucional é composta por biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet, energia elétrica, água encanada e rede de esgoto. Seu financiamento ocorre prioritariamente a partir de arrecadações com a venda de livros, atividades beneficentes e com a contribuição da taxa de R\$ 100,00 por parte das famílias dos alunos, entre outras. É administrada por uma comunidade religiosa, filiada à igreja católica.

O quadro funciona com oito professoras contratadas sobre o regime de CLT e que cumprem carga horária semanal de 20 horas. Destas, seis lecionam com a habilitação expressa pelo curso normal, mas quatro estão cursando o terceiro grau em Pedagogia, Serviço Social e História. Apenas duas professoras têm o nível superior completo em Pedagogia e apresentam idades entre 22 e 56 anos, sendo três casadas.

Já a média nacional, segundo dados do site “Todos pela educação” (caracterizado enquanto Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, Oscip), no ano de 2010, aponta que o perfil dos docentes com curso superior no Município do Rio de Janeiro se configurava por 31,9% nas creches, 36,8% na pré escola e 44,3% nos anos iniciais do ensino fundamental (acesso em 02/12/2014).

A instituição também conta com o apoio de auxiliares de turmas, caracterizadas como “cuidadoras”, que contratadas sob regime de CLT, cumprem jornada de trabalho de 40 horas semanais e são no total nove mulheres. Destas, três têm o ensino médio completo, duas estão cursando e as demais têm apenas o ensino fundamental completo ou inconcluso, apresentando idades entre 28 e 53 anos e todas são casadas.

Em se tratando de instituição de ensino integral e considerando que a jornada de trabalho das professoras do ensino fundamental se conclui ao meio dia, até as 17h as turmas são encaminhadas a atividades extracurriculares como aula de inglês, educação física, teatro, meditação e reforço escolar, oferecidas por professores voluntários e sob a supervisão das auxiliares de turma.

A maioria dos voluntários é composta de pessoas de classe média alta e, além dos serviços voluntários, ainda fornecem doações para manter a obra. Eles assinam um termo de compromisso de trabalho por quatro meses, que podem ser renovados, e são orientados quanto aos princípios e normas da instituição; possuem formação em diferentes áreas, não recebem nenhuma remuneração pelos serviços

prestados e cumprem carga horária de 5 a 10 horas semanais, dependendo da disponibilidade individual.

No quadro institucional há uma assistente social aposentada que faz trabalho voluntário apenas no período de seleção dos alunos para o ano posterior.

### **Percurso metodológico**

Sou professora desta instituição desde abril de 2011 e, a partir do momento em que tive ciência dessa lei, -apenas em 2014- resolvi elaborar um projeto de extensão que, aproveitando a proximidade com o dia da consciência negra, me permiti trabalhar em sala de aula a temática das relações raciais. Ele foi construído em conformidade com a Lei nº 10.639/03. Intitulado “Valorização das diferenças étnico raciais na educação básica”; contemplou as turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental; e foi produzido em outubro e aplicado durante três semanas no mês de novembro de 2014.

Durante a aplicação das atividades, foi iniciada a observação participante. Esta possibilitou que se observasse a aplicabilidade do projeto e os comportamentos dos profissionais, responsáveis e alunos durante as exposições, na culminância e no mês seguinte. Vale ressaltar que esse projeto piloto foi a primeira iniciativa da instituição referente à diversidade étnico-racial e que, diante de minha solicitação em elaborar e executar tal ideiação, a direção geral exigiu que em todas as turmas do ensino fundamental fosse contemplado algum assunto sobre a temática. A apresentação deveria compor a culminância na semana da consciência negra.

É necessário reiterar o meu duplo papel em cena e mesmo considerando o fato de eu ser uma pessoa conhecida dos agentes, ao me conduzir com caneta e caderninho nas mãos para observar o trabalho dos colegas fora dos meus espaços e horário, se caracterizou um desconforto, pois as educadoras me diziam frases como *“olha aí o que você está anotando, hein”*, *“lá vem ela com esse caderninho”*. Também apresentei dificuldades em me colocar como pesquisadora de forma neutra e objetiva, uma vez que já conhecia o local e as demandas a ele inerentes. Com isso, em vários momentos foi desafiador enxergar os episódios e tentar ficar isenta de opiniões já definidas sobre os sujeitos. Segundo Velho (1980), para garantir objetividade ao trabalho é necessário que o pesquisador atue com imparcialidade, mas *“existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e isso não constitui um defeito ou imperfeição, pois já foi clara e precisamente anunciada.”* (p. 123).

Assim, não é demasiado sinalizar que o projeto de extensão não compõe esse trabalho de conclusão de curso. A elaboração e execução do referido projeto estiveram em consonância com a minha prática enquanto docente. Analisar se esse projeto trouxe impactos à rotina institucional considerou-se meu trabalho enquanto pesquisadora para compor essa monografia.

Com relação à coleta das informações, foi selecionado (como já mencionado), o instrumento metodológico qualitativo da observação participante. A partir da observação acerca das interações entre os agentes envolvidos na rotina nesse espaço, aqui considerando os alunos e funcionários com vínculo empregatício, foi possível iniciar essa pesquisa. Reitero que sejam necessários estudos futuros e novos projetos institucionais, pois a transformação de determinada situação requer, sobretudo, trabalho e persistência. No entanto, a aplicação do projeto de extensão, a efetivação da observação sobre o mesmo e a investigação sobre seus possíveis impactos e as considerações posteriores já se caracterizam enquanto indiscutíveis progressos.

Segundo Gil (2008), a entrevista informal enquanto método de análise se diferencia da simples conversação, pois objetiva coletar informações a partir da visão geral do problema pesquisado e os *“informantes-chave”* têm papel fundamental. Piaget (s/d., p.11 *apud* GIL, 2008), ao referenciar essa técnica aos estudos com crianças, destaca que *“o bom observador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria [...]”*

Para uma atividade institucional referente à abolição da escravidão no ano de 2015, foi feito junto aos alunos e funcionários um painel onde o objetivo era mapear a auto declaração racial, possibilitando também a reflexão posterior. Tendo posse desses dados, que culminou com a apresentação de maio, foi possível produzir uma tabela<sup>11</sup> ilustrando o quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental, divididos por turma e cor. Vale ressaltar que não há o conhecimento nestes anos de alunos matriculados com descendência indígena ou estrangeira e/ou que assim se auto declararam.

Esses dados sinalizam que os serviços são oferecidos majoritariamente a crianças e famílias de origem afro-brasileira e que são prestados em sua maioria por

<sup>11</sup> Veja a tabela no anexo nº 1.

profissionais da mesma etnia. A adoção da perspectiva de auto declaração é fundamental, pois possibilita a compreensão da identidade étnica que esses agentes possuem.

Esta pesquisa busca analisar como ocorrem as interações entre adultos e crianças, visando compreender se há tratamento diferenciado por parte dos educadores a depender da cor da pele dos alunos. Para isso, o instrumento de pesquisa escolhido foi a observação participante que, segundo Atkinson e Hammersley (1994), *“refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada”*, ou seja, quando o pesquisador interage, conecta-se com o meio.

Para Serva e Júnior (1995: 33), a observação participante é a *“situação de pesquisa onde o observador e observado se encontram face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudo”*. A observação participante representa, portanto a interação entre a teoria e os métodos de pesquisa com a busca de conhecimento da própria sociedade pelo pesquisador (Haguet, 1987).

Diante disso, Becker (1987) irá ressaltar quatro estágios na análise de campo. Primeiro é feita a seleção e definição dos problemas, ou seja, quais as demandas emergentes na situação em foco que necessitam de análise. A seguir, busca-se definir os conceitos que possibilitarão melhor seleção das estratégias de atuação.

O terceiro estágio visa mapear o controle e a frequência em que ocorre o fenômeno analisado, para que então sejam incorporadas as descobertas à realidade. Seguindo esses estágios, é possível perceber o quanto o conhecimento da realidade é necessário para a intervenção.

Compreendo que observar e apontar os problemas se configuravam enquanto um avanço necessário, mas que *“seria importante saber como as pessoas se sentiam de uma maneira ou de outra em relação a esse assunto”*. Sendo, portanto *“de interesse científico poder relacionar a atitude ao grupo”* (Foote-Whyte, 1987: 86).

### **Dia da Consciência Negra: considerações sobre o projeto de extensão**

Como já sinalizado, o projeto de extensão na temática das relações raciais foi pensando para satisfazer a uma necessidade pedagógica, ou seja, enquanto professora da instituição, necessitei criar um projeto de extensão em conformidade com a Lei nº 10. 639/03. Essa iniciativa foi pioneira na instituição e, para a sua execução foi fundamental o auxílio da mais antiga professora da escola. Sua aplicação se deu nas turmas do 3º e 4º ano, totalizando quarenta alunos, nos meses de outubro e novembro de 2014.

Diante da aplicação do projeto fui percebendo o quanto tal instrumento de trabalho se caracterizava enquanto ferramenta necessária de intervenção na realidade. Assim, percebi que detinha não apenas uma estratégia de atuação, mas também um recurso que me renderia reflexões cabíveis à prática dos assistentes sociais na política de educação.

Portanto, passei a executar um duplo papel na instituição: não apenas me posicionei proponente e executora – considerando minha função de professora ao elaborar e realizar um projeto pedagógico-, mas me dispus a investigar como ocorriam os fenômenos relacionados à interação inter-étnica a partir desse projeto de extensão, analisando seus impactos, enquanto pesquisadora.

Em virtude da professora que me auxiliou ter total disponibilidade, todas as atividades previstas no projeto foram efetuadas em um tempo de aula (equivalente a 50 minutos) no período da manhã, noutro, durante a tarde (por mais 50 minutos); e em casa, com a participação dos responsáveis das duas turmas. Os últimos quinze minutos dos dois encontros eram destinados para reflexões sobre o que foi aprendido naquele dia.

Não foi possível a expansão das atividades do projeto para todas as turmas desse nível de ensino, pois as demais professoras alegaram não dispor de tempo, considerando a quantidade de atividades previstas nos planos de aula e a não inclusão da data no projeto político pedagógico, o que dificultou o planejamento antecipado das ações. Todas as turmas do ensino fundamental, no entanto, prepararam apresentações que culminaram no pré-feriado da consciência negra.

A participação das auxiliares de turma se caracterizou enquanto estratégia facilitadora para a aplicação do projeto, pois seis das nove profissionais solicitaram sugestões de atividades a serem construídas junto aos alunos, para

presenteá-los, e que se decorasse a porta das salas de acordo com a temática. Com isso, foram produzidos jogos de memória com fotos de crianças de diferentes etnias e a construção de um mapa do Brasil com fotos de pessoas com diferentes características físicas, retiradas de revistas.

Para a aplicação do projeto, foram utilizados espaços com significação simbólica para os alunos, incorporando assim a ideia de que seria a partir do lúdico a compreensão dos conteúdos, e, dessa forma era necessário destituir a centralidade da sala de aula. Escolheu-se o pátio por ser um ambiente amplo e onde as atividades psicomotoras são executadas; a horta, por caracterizar-se enquanto um lugar construído pelos alunos e destinado à execução de atividades ao ar livre, consideradas mais prazerosas; e a biblioteca, por ser um espaço que possibilita a reflexão e a produção de conhecimento a partir da apropriação de suportes literários.

Foram selecionadas atividades que mesclassem a contação de histórias, atividades psicomotoras e artes. A organização cronológica da mesma foi pensada de forma a contribuir para a aquisição gradual dos conceitos-chave e que permitisse a reflexão dos envolvidos.

Para a construção do primeiro encontro, foi feita a seleção de livros da literatura brasileira infanto-juvenil que contemplassem o tema das relações raciais. Utilizou-se então os títulos *“Menina bonita do laço de fita”* de Ana Maria Machado e *“O menino marrom”* de Ziraldo, disponíveis na biblioteca da instituição. Foram acrescentados os vídeos com as histórias *“As tranças de Bintou”* de Sylviane A. Diouf e *“O cabelo de Lelê”* de Valéria Belém. Esses possibilitariam no grupo reflexões sobre a diversidade entre os povos a partir das diferentes texturas de cabelos.

Após as exposições, solicitou-se que os alunos fizessem desenhos sobre as histórias e os apresentassem oralmente. A partir disso, percebeu-se que a atividade lúdica possibilitou a interação entre a fantasia e a realidade das crianças e, sobretudo permitiu que os alunos negros se enxergassem no material selecionado: *“eu nunca tinha visto esse livro legal aqui na escola”* (menino, 9 anos, negro), fazendo menção ao título de Ziraldo; *“na história só tinham meninas com o cabelo igual ao nosso”* (menina, 11 anos, negra), fazendo menção aos vídeos apresentados; *“eu nunca tinha visto histórias só com crianças negras”* (menino, 9 anos, branco).

Foi solicitado que no período da tarde os alunos pintassem a tela

*“Operário”*, de Tarsila do Amaral, e individualmente fizessem redação sobre o tema da miscigenação no Brasil, a partir dos livros e os vídeos apresentados. Para casa, foi solicitado que os alunos construíssem junto a seus responsáveis a sua árvore genealógica. Observou-se com a apresentação posterior que cinco alunos se descreveram enquanto frutos da miscigenação no país. Dentre outras observações, ouviu-se: *“eu sou moreno claro porque a minha mãe, minha avó e meu avô são negros, mas meu pai e essa família desse lado são brancos”* (menino, 10 anos); *“Na minha família tem muita gente diferente”* (menino, 9 anos).

Os responsáveis da minha turma então (alunos do 3º ano) tinham ciência dos debates relacionados à temática, pois era um assunto frequentemente abordado em aulas, trabalhos e provas. Já os pais dos alunos do 4º ano, buscaram da coordenação da escola esclarecimentos sobre o projeto.

Considerando que a abordagem sobre esse assunto era algo novo nesta escola, a coordenadora pedagógica buscou esclarecer aqueles que a solicitavam sobre a importância desses debates, tendo como referência a Lei nº 10.639/03 e como justificativa o perfil do alunado, majoritariamente composto por alunos afro-descendentes.

No terceiro encontro, foram selecionadas músicas na internet que contemplassem os ritmos de tambores e a roda de capoeira. No período do recreio, no pátio, foi ligado o som com esses ritmos de forma alternada e, durante dez minutos, as turmas, de forma conjunta, foram orientadas a soltar o corpo e deixar o ritmo contagiar. Logo após esse tempo, foi desligado o som e feita a roda no mesmo ambiente para que todos expusessem o que sentiram ao entrar no jogo da dança. Diante de respostas como: *“até agora estou sentindo meu coração pular”*; *“muito legal”*; *“é uma energia boa que sai da barriga e vem pra garganta”*, foi possível perceber que os alunos se conectaram com os ritmos.

Como já citado, segundo os parâmetros curriculares nacionais (PCN), de acordo com a determinação legal expressa com a lei nº 10.639/03, em respeito à pluralidade cultural que compõe a história do Brasil, deve-se incluir no currículo escolar a História e Cultura afro-brasileira e africana, a ser ministrada em todas as disciplinas dos currículos escolares, sobretudo, Educação Artística, Literatura e História. Diante dessa determinação, os ritmos africanos são também *“a dança na expressão e comunicação da comunidade humana; a dança como manifestação coletiva; e a dança como produto cultural e apreciação estética”* e possibilitam a

compreensão da diversidade que constitui a história do nosso país (Brasil, 2003; 2005). Com isso, há a possibilidade de os alunos compreenderem a conexão que existe entre as culturas africanas e brasileiras

Para a quarta atividade, preparou-se a exposição de máscaras étnicas retiradas da internet e solicitou-se que os alunos a colorissem. Posteriormente, deveriam produzir e pintar com tintas coloridas máscaras africanas com uso de gesso. As auxiliares de turma os ajudaram para a conclusão.

A quarta atividade durou os períodos manhã e tarde e possibilitou discussões oportunas sobre as contribuições dos afro-brasileiros para a história do nosso país. Os alunos assistiram ao vídeo da série Construtores do Brasil<sup>12</sup> contendo “*A história de Zumbi dos Palmares*”, tendo como enfoque o protagonismo de Zumbi dos Palmares na resistência dos povos africanos e afro-brasileiros, assim como a luta pela liberdade, sendo ele o último líder do maior quilombo do país, na Serra da Barriga/AL, local para onde os negros fugiam para viverem livres do trabalho escravo e onde os negros livres se encaminhavam para fugir dos altos impostos que deveriam ser pagos à coroa portuguesa.

No período da tarde foram mostradas fotos de líderes negros e apresentadas suas respectivas histórias, buscando apresentar personalidades negras que contribuíram para a história mundial. Selecionou-se previamente Dandara (não apenas por se tratar da companheira de Zumbi, mas por representar a resistência da mulher negra), Carolina Maria de Jesus (escritora, moradora de favela, catadora de latas, negra e que recebeu prêmios importantes na literatura brasileira), André Rebouças (abolicionista e engenheiro), Martin Luther King Jr. (um dos maiores líderes do movimento dos direitos civis dos negros norte-americanos) e Nelson Mandela (líder político sul africano e principal representante da luta contra o regime de segregação racial, naquele país).

A atividade que concluiu esse projeto demandou que os alunos fizessem pesquisas e construíssem um cartaz respondendo a seguinte pergunta: o que você conhece que veio da África e que é importante para os brasileiros? Diferente da atividade direcionada para casa anteriormente, desta vez todos os alunos organizaram cartazes contemplando os elementos pesquisados. Esse material enfeitou os muros do pátio da escola, local de circulação de toda a comunidade

---

<sup>12</sup>Documentário de produção da TV Câmara, disponível no youtube. Último acesso em 09.03. 2016.



escolar. Dentre outras contribuições relevantes, considerou-se a capoeira, os tambores, as religiões e as danças. Embora se trate de uma escola católica, as questões das religiões africanas apareceram em quatro dos trabalhos apresentados pelos alunos, sinalizando-as enquanto elemento constitutivo da riqueza cultural do Brasil.

A culminância do projeto ocorreu no dia 29/11, no pátio da escola. Como platéia, teve apenas os alunos do ensino fundamental e as professoras deste ciclo. Iniciou-se com apresentações teatrais dos livros “Menina bonita do laço de fita” e “O menino marrom”, onde os alunos das turmas contempladas pelo projeto foram responsáveis por montar as falas e diálogos e incluir textos e personagens. Além disso, foi apresentada roda de capoeira e coreografia de tambor de crioula. A decoração era formada pela exposição das máscaras e os cartazes produzidos com as atividades encaminhadas para casa.

Nas turmas em que não foi possível a adesão das atividades do projeto, foram apresentadas exposições de cartazes sobre o Brasil no período escravista, a música “A linda rosa juvenil”, tendo como protagonista uma aluna negra; e apresentação de dança ao som de música considerada épica no carnaval carioca ao tratar sobre o centenário da abolição da escravidão no Brasil, apresentada no desfile na Marques de Sapucaí pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, no ano de 1989: *“liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós/ E que a voz da igualdade, seja sempre a nossa voz.”*

Após a apresentação dos grupos, foi feita avaliação junto à professora assistente e percebeu-se que a não adesão das demais professoras e da equipe gestora nas atividades propostas pelo projeto de extensão, impossibilitaram que o planejamento, aplicação e avaliação fossem feitas coletivamente, o que teria acarretado em ganhos para a comunidade escolar.

Posteriormente avaliaram-se as atividades junto a 36 dos 40 alunos presentes na culminância. As crianças mostraram-se entusiasmados com as atividades executadas e felizes com as apresentações finais. Foram verbalizadas frases como: *“foi legal aprender brincando”*, *“sair da sala de aula pra aprender um monte de coisas legais foi muito bacana”*, *“nenhuma tia nunca tinha me falado de negros desse jeito”*, mas também que *“foi muito rápido e corrido”* entre outras declarações.

Dividindo as avaliações dos alunos de acordo com o gênero, percebeu-se

que as avaliações das meninas se relacionavam à identificação com as histórias em que as meninas negras eram protagonistas e possuíam características físicas similares às da maioria das alunas. Já os meninos apontaram dois momentos como os pontos altos do projeto: o conhecimento da história de Zumbi dos Palmares, fazendo referência de sua imagem a um super herói e a constatação de um aluno de 10 anos: *“muitos negros foram importantes, porque fizeram coisas boas para outras pessoas.”*

Ao término das apresentações, a coordenadora da escola elogiou publicamente o empenho dedicado à execução das atividades propostas pelo projeto de extensão e reconheceu também o envolvimento e comprometimento das crianças, sobretudo em estruturar, estudar e decorar os diálogos expostos nas adaptações dos livros literários apresentados de forma teatral.

Os responsáveis dos alunos não apenas participaram do processo de construção das atividades encaminhadas para casa, mas enviavam bilhetes nas agendas dos alunos relatando situações em que seus filhos apresentaram compreensão sobre temas relacionados à discriminação, preconceito e contribuições da África para a formação da identidade do povo brasileiro.

Os alunos das duas turmas participaram de forma comprometida e se observou: melhora na assiduidade entre os alunos do 4º ano, nas semanas em que o projeto era aplicado; redução nos conflitos entre os meninos do 3º ano, visto que muitos ocorriam cotidianamente durante as aulas e desapareceram nos dias de execução do projeto. No início de 2015, os alunos ainda traziam perguntas e questionamentos sobre as discussões iniciadas nos encontros que compuseram o projeto de extensão.

### **Observando o familiar: considerações acerca das interações entre os agentes envolvidos**

Como afirma Velho (1980: 127), ao observar as interações, o *“pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder pôr-se no lugar do outro.”* Desta maneira, não é demasiado destacar o meu duplo papel na instituição. Com isso, por mais que buscasse neutralidade e imparcialidade nas observações, nas avaliações sobre os sujeitos e nas constatações, estar inserida em um espaço conhecido foi uma experiência conflitante, angustiante e difícil. Foi

necessário amadurecer meu olhar investigativo, consubstanciar as análises do real a partir de apoio teórico e, para isso, as orientações de TCC foram fundamentais. Elas, além de tudo, me permitiram “aparar as arestas”, “separar o joio do trigo” e ensinaram a me colocar da maneira mais distanciada possível.

A observação das interações entre funcionários da instituição e os alunos ocorreram em dezembro de 2014, iniciando-se logo após a culminância do projeto de extensão, e durante os meses de fevereiro a maio de 2015.

Vale ressaltar que no período que corresponde ao mês de dezembro de 2014, observou-se a relação entre os profissionais e os alunos das turmas em que o projeto de extensão foi aplicado e que, a partir de 2015, as alterações na dinâmica institucional possibilitaram que se expandisse o número de turmas e profissionais observados.

A partir de dezembro de 2014, logo após findarem as atividades executadas no projeto de extensão, iniciou-se a observação participante acerca da rotina institucional e buscou-se incansavelmente interpretar os acontecimentos de forma mais distanciada, embora se considere que *“a realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada.”* (VELHO, 1980: 129).

Durante esse período, a observação se dirigiu a três ambientes: as salas de aula (com as professoras), recreio e refeitório (com as cuidadoras de turma e merendeira). Minha “missão” principal era investigar como a dinâmica racial operava nas interações cotidianas na escola.

Iniciando na primeira semana de dezembro, foi possível pleitear junto ao inspetor da escola que tomasse conta da minha turma no período de trinta minutos destinados ao intervalo, às terças, no horário da manhã. Neste momento me dirigia à sala da turma única do 4º ano para efetuar a observação. Munida de caderno e caneta, coloquei-me disposta a compreender a rotina com todo o distanciamento possível.

Neste horário, a aula era dedicada à oficina de leitura e produção de texto. Para tanto, ficavam na sala de aula apenas os alunos e a professora e, para a dinâmica de produzir textos, espera-se tranquilidade, o que nunca ocorria. Durante esse período, presenciei inúmeros conflitos, tanto entre os alunos, quanto entre os mesmos com a professora, que se sentiu à vontade com a minha presença durante todo o período.

Percebeu-se que em sala de aula os conflitos entre os alunos ocorriam por não aceitação de apelidos relacionados à baixa estatura e peso, brincadeiras agressivas como empurrar e socar o colega, perda de objetos escolares, entre outros, e que sempre terminava em agressão física. Já os desentendimentos entre os estudantes e professora aconteciam a partir da resposta que a mesma oferecia no tocante aos conflitos entre os alunos.

Durante as quartas-feiras, priorizou-se observar o período da tarde e pôde-se conhecer a dinâmica do recreio em conjunto, sob os cuidados do inspetor. Foram presenciados momentos de desentendimentos entre os alunos em decorrência de variados motivos como: dificuldade em aceitar a perda em jogos e implicâncias relacionadas a práticas de bullying (relacionadas a apelidos e xingamentos considerando: peso, estatura, local de moradia, rendimento escolar e, em raríssimas vezes, com conotação racial). Percebeu-se que os meninos praticavam agressão dupla, pois não apenas se agrediam para impor sua posição no conflito, mas executavam atitudes violentas com as meninas.

Embora os xingamentos de conotação racial tenham ocorrido com menor intensidade, empiricamente percebeu-se que majoritariamente eram destinados pelos meninos às meninas afro-descendentes que, posteriormente, se isolavam do local. Vale ressaltar que as meninas agredidas não sofriam de seus colegas apenas xingamentos de conotação racial, mas também eram preteridas para ingressar em atividades coletivas.

Observou-se que, embora as meninas brancas não fossem excluídas ou discriminadas, também sofriam rotineiramente agressões relacionadas a assédio. Em uma ocasião, dois meninos da turma do terceiro ano, crianças de idade entre 8 e 9 anos, beijaram à força a colega de classe, alegando que a mesma era “*a menina mais bonita da escola*”.

Em outra ocasião uma aluna negra do 3º ano foi discriminada pelos colegas de classe por chegar à escola com os cabelos bem curtos e estilo *Black Power*. A ela foram dirigidas frases como: “Que cabelo duro”; “Meu Deus, que leão”; “você é muito feia.” A atitude do inspetor gerou ainda mais constrangimento à aluna, pois ao tentar defendê-la das exposições tratou de compará-la a familiar do aluno que a ofendeu, alegando que “o cabelo dela é igual ao da sua mãe”. Nesse momento, foi necessária a minha intervenção na dinâmica. Assim, argumentei com

os alunos e o inspetor sobre as discussões acerca da miscigenação no Brasil apresentadas pelo projeto de extensão.

As declarações, perseguições e exclusão na qual as meninas negras, com traços físicos que remetiam a afro-descendência (cabelos crespos ou estilo black, por exemplo) em sua maioria, estavam submetidas, não recebiam a devida intervenção por parte dos profissionais da educação. Acredito que o desconhecimento do quanto essa violência pode se potencializar enquanto evasão escolar, desvalorização da identidade das afro-brasileiras e produção de baixa auto estima na vida dessas meninas se caracterizem enquanto a única justificativa para a falta de ação.

Na mesma turma, em contrapartida, percebi que a aluna L, mesmo negra e também utilizando os cabelos estilo *Black Power*, era aceita pelos colegas de classe e pertencia ao grupo mais popular da escola, junto das meninas do 5º ano (última série do ensino fundamental I). Somente ao efetuar a observação em sala de aula, recreio e refeitório, pude perceber que a mesma possuía *iphone*, a mochila da moda, o estojo cheio de canetas coloridas e que sua mãe encaminhava à escola uma marmita com comida diferenciada. Notadamente, sua situação financeira não se assimilava à das demais meninas de seu grupo étnico.

Diante dos fatos analisados, constatou-se que no pátio ocorriam os momentos de maior tensão entre os alunos e se percebeu que, embora durante a orientação de monografia eu tenha considerado este espaço de investigação desnecessário, as observações ilustram o quanto estava equivocada. Somente a partir da observação participante, sobretudo no pátio e no refeitório (veremos a seguir), percebi o quanto a relação conflituosa entre profissionais e alunos enriqueceria meu olhar de pesquisadora e favoreceria a construção de uma monografia crítica, reflexiva e comprometida com a transformação.

Considerando o horário do almoço nesse primeiro mês, percebeu-se que o refeitório se estruturou enquanto o local onde as atitudes violentas não se iniciavam a partir de práticas dos alunos em direção aos colegas, mas a partir da merendeira para com os educandos. Observou-se que a mesma direcionava às crianças apelidos pejorativos (ponto a que voltarei mais adiante), e que eram direcionados com mais frequência aos alunos afro-descendentes (talvez por comporem a maioria dos educandos atendidos). Assim, a maioria das crianças ofendidas não se colocava em posição de conflito e buscava ignorar as ofensas. No

entanto, havia os que se posicionavam contrários às ofensas e, na maioria das vezes, eram encaminhados à coordenação escolar.

Nesses três ambientes observados em dezembro de 2014 (o pátio, sala de aula e refeitório), foi possível perceber que os conflitos entre os alunos, no que tange à questão racial, estavam relacionados a características fenotípicas, onde as meninas são as principais vítimas e os cabelos, mais que o tom de pele, são a marca do preconceito.

A turma do 4º ano excluía uma aluna negra por alegar que a mesma fosse “FFF (*feia, fedorenta e fominha*)” e nenhum profissional destinava ação a resolver essa violência. Na última semana de aula outra aluna na mesma turma apareceu com os cabelos alisados e recebeu a seguinte declaração preconceituosa de um colega de classe afro-descendente “*agora sim, tirou aquele ninho de passarinho de cima da cabeça*”. A professora, em baixo tom de voz me dirige a fala “*a mãe resolveu tratar dela pro Natal (...). Tá vendo, ela não é feia, mas mal cuidada*”, fazendo menção ao alisamento capilar.

Ramos (2007) afirma que existem inúmeras formas de “*fazer o negro odiar sua cor*.” Relata que na obra “*Pele negra, máscaras brancas*”, de Frantz Fanon, há a recusa de negros martinicanos à sua cor, pois a eles foram introduzidos valores franceses. “*Assim, a ideologia do branqueamento se dá justamente no momento em que o negro passa a internalizar uma auto-imagem negativa e uma imagem positiva do branco, o que provoca a auto-rejeição e a busca de assemelhar-se ao indivíduo estereotipado tido como modelo de perfeição*.” (p. 13).

Observou-se, portanto, que, por mais que se tenha aplicado o projeto de extensão no mês anterior, os alunos vinham encontrando dificuldades em desenvolver em suas interações atitudes não discriminatórias, muitas vezes com a recusa dos profissionais em intervir na questão.

### **Percepções sobre a rotina institucional**

No período que correspondeu de fevereiro a maio de 2015, reiniciei a observação participante com as mesmas turmas, agora no 4º ano (composta por parte dos alunos do 3º ano em 2014, pois alguns saíram da escola, outros foram reprovados e novos alunos matriculados); e com o 5º ano (100% dos alunos que estavam matriculados no 4º ano anteriormente). As idades dos alunos observados variavam entre nove e doze anos.

Reiniciar esse processo de observação participante foi fundamental, pois analisar os impactos na realidade a partir da aplicação do projeto de extensão demanda necessariamente tempo. Assim, as interpretações feitas apenas no decorrer da aplicação não seriam suficientes para uma avaliação precisa. Embora seja sujeito pertencente aquele espaço de pesquisa, não detive controle de algumas situações e muitas vezes, fui observada pelos outros sujeitos com desconfiança. Assim, percebi, no decorrer do tempo, que muitas dúvidas permaneceriam independentes do tempo que dispusesse, e que os sujeitos observados eram colaboradores ativos da pesquisa.

Desta maneira, obtive as informações (como já relatado) a partir de entrevistas informais. Assim, segundo Gil (2008) nessas entrevistas é fundamental que o pesquisado expresse livremente suas opiniões e atitudes sobre o objeto pesquisado e suas motivações. Portanto, tudo que será relatado ocorreu sem que eu tivesse diretamente perguntado. Os fatos, as versões e reações aconteciam naturalmente.

Muitas vezes, a rotina foi vista com exaustão, como se nada de diferente estivesse para acontecer naquele dia, mas dada a imprevisibilidade das relações entre os sujeitos, novas cenas surgiam. No decorrer do trabalho de campo inevitavelmente percebi erros cometidos (como abster-se de intervir a determinadas situações para “tentar” reforçar minha neutralidade) e tentei com afinho superá-los.

Ocorreram algumas mudanças na escola: demissão da diretora e posse da filha da gestora da obra filantrópica; mudanças estruturais, como a melhora na infraestrutura (com a compra de dois novos bebedouros, pintura em todas as dependências escolares, reforma na biblioteca e na quadra de esportes); demissão da então diretora, contratação de duas novas auxiliares de turma e de um homem para a faxina.

Analisando os conflitos entre os alunos, percebeu-se que continuavam a ocorrer mais frequentemente no horário do pátio e que não mais a agressão física era caracterizada enquanto o momento de maior tensão. Passaram a vir à tona fatos familiares que os alunos tinham ciência por morarem próximos, majoritariamente na mesma comunidade: Ladeira dos Tabajaras, em Copacabana. Nesse sentido, ouvia-se diariamente, entre outras, *“seu filho de traficante”*, *“tua mãe estava com um homem lá na minha rua”*, *“tá falando o quê? Vai cuidar da sua casa que está caindo aos pedaços”*. Estes conflitos eram originados por variados motivos, como exemplo, o não respeito às regras dos jogos e a não aceitação da derrota.

Rotineiramente, os alunos optavam por atividades com bola, sendo preferência dos meninos o futebol e das meninas o jogo de queimado. Intitulei esses momentos como *“a valorização dos excluídos”*, considerando que os alunos que em outros momentos eram alienados dos grupos (por não deter o tablet e ser a feia da escola, por exemplo), nestes ambientes esportivos eram enaltecidos, pois apresentavam habilidades peculiares para essas atividades. Observou-se, independente de compor a maioria étnica pertencente à instituição, que falar de momento de *“a valorização dos excluídos”*, é necessariamente falar de inclusão dos alunos afro-descendentes.

Essa interação era de forma superficial e frágil, pois, embora, por exemplo, todas quisessem a menina conhecida como *FFF* no seu time de queimado, e todos disputassem em seu time de futebol o menino negro, que muitas vezes ouvia frases como *“minha mãe não quer que eu seja seu amigo”*, se o time com a maioria das meninas negras (compreendido como o mais forte e imbatível) ou com os habilidosos artilheiros negros perdessem, os xingamentos e a segregação retornavam.

Com as alterações na direção geral, foram implementadas mudanças na rotina institucional. Para esse estudo, a mais importante delas foi a criação do recreio único, onde todas as turmas confraternizavam no mesmo horário. Com isso, ocorreu maior interação entre as professoras, e pôde-se perceber, a partir das conversas, que as mesmas não estabeleciam vínculos afetivos com os alunos: *“não aguento mais trabalhar nessa escola, a maioria é muito mal educada”*; *“eu sou a favor da redução da maioridade penal, eles já nascem ruins”*; *“já chego para trabalhar cansada”*; *“sonhando com meu acordo de demissão”*; *“chega desse povo problemático”*.



Em uma reunião pedagógica entre a equipe gestora e as professoras do ensino fundamental, foi colocada para três professoras a relação desigual que as mesmas detinham com as diferentes escolas em que trabalhavam. Segundo as justificativas da nova direção geral, as mesmas expunham pelas redes sociais fotos e mensagens de satisfação relacionadas à docência na outra escola e, na instituição estavam *“todos os dias estressadas e de má vontade com tudo.”* Todas as profissionais confrontadas calaram-se. Notoriamente, no decorrer do período analisado, nos horários do recreio, elas deixavam as turmas aos cuidados exclusivos do inspetor e das outras professoras no pátio e se mantinham nas salas de aula vazias.

No horário do almoço, as ocorrências mais expressivas são na relação, por vezes, conflituosa entre a merendeira e os alunos, como já manifestado desde a observação do período de dezembro de 2014. Frequentemente, ela se dirigia aos alunos com gritos e sobre os mesmos tecendo comentários debochados como *“morto de fome”, “não tem comida em casa”,* e faz recomendações como *“sem comer igual a bicho”, “segura direito nessa colher”, “sua mãe não te ensina nada”.*

As auxiliares de turma, responsáveis pelos cuidados dos alunos, durante os dois períodos observados, por vezes ignoravam tais declarações e/ou reforçavam o coro. Só que, com o crescimento dos alunos, especialmente a turma que ingressou no 5º ano, notoriamente percebeu-se que respostas imediatas eram direcionadas por parte dos alunos. Diante disso, o conflito tomava dimensões ainda não observadas.

Em uma ocasião, a merendeira rotula o aluno Y, classificando-o de *“esfomeado”* e criando hipóteses onde o mesmo não faria as refeições fora do horário escolar. Instantaneamente o aluno retruca, dirigindo à mesma resposta tão desrespeitosa quanto: *“você ganha salário para servir a gente, então faça e cale a boca”, “Eu sou criança e não posso com você, mas vou falar pra minha mãe te pegar lá na rua”,* entre outras trocas de ofensas.

Já as meninas negras do 4º ano, caracterizadas enquanto *“coitadas”,* recebiam os seguintes *“cuidados”* debochados: *“vem fraquinha, você tem que repetir pra ficar mais forte”.* Estas passaram a comunicar os ocorridos às suas mães, que à direção escolar destinavam bilhetes solicitando providências. Com isso, o deboche continuou, mas agora com tom de ameaça: *“eu mandava repetir para te ajudar, você se zangou, agora o problema é seu”,* seguido de risos.

O amadurecimento dos alunos que eram maltratados possibilitou aos mesmos a criação de mecanismos de defesa, nem sempre corretos, mas consonantes com as agressões que lhes eram destinadas. Essa percepção somente pode ocorrer a partir da continuação da observação com o mesmo grupo.

As cuidadoras não interferiam nesse espaço, pois o reconheciam como de responsabilidade da merendeira e, posteriormente, em sala de aula me admitiam que, embora não concordassem com a postura adotada pela colega de trabalho, buscavam não intervir, pois “*ela tem as costas quentes*”, fazendo menção à amizade desta com a direção.

A observação permitiu analisar cada um dos agentes como nunca antes havia feito na correria diária e, principalmente, atentar a posicionamentos políticos e ideológicos que reproduzimos inconscientemente. Nesse sentido, a proximidade com a direção não pode conferir a nenhum funcionário o direito de desrespeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente, ofendendo a imagem da criança e submetendo-a a situações de constrangimento.

Observando o perfil das cuidadoras de turma nesta escola, pode-se constatar que a função está conferida a mulheres que, em sua maioria, são afro-descendentes e apresentam baixa escolaridade. A merendeira exerceu a função de cuidadora nos últimos sete anos e foi designada à cozinha em julho de 2014, época em que se iniciou o processo lento de transição da direção geral. Caracterizando-se enquanto *morena escura* e possuindo o ensino fundamental incompleto, fica nítido que a merendeira se assemelha às características das cuidadoras, na relação entre cor e anos de estudo.

A partir da relação entre o perfil apresentado e os dados analisados no primeiro capítulo desse trabalho, foi possível associar as informações que compõem o perfil das auxiliares de turma e percebeu-se querepetindo o que ocorre em plano nacional, as mulheres negras e de baixa escolaridade compõe o perfil das brasileiras com maior fragilização nos vínculos de trabalho.

Notadamente o refeitório é conhecido como o espaço de trabalho da merendeira e, nesse sentido, as cuidadoras aguardavam o retorno para a sala de aula e então chamavam a atenção dos alunos, punindo-os por responderem à merendeira, desconsiderando as ofensas que lhes foram destinadas anteriormente.

Acrescido a isso, se percebeu que, embora de forma mais tímida, elas, assim como as professoras, taxavam alguns estudantes como “alunos-problema”. Por este

apelido, são reconhecidos os meninos que demandam intervenção frequente da equipe, por protagonizarem os eventos de brigas, xingamentos, agressões físicas e desinteresse. Com a análise acerca das observações anotadas sobre os conflitos, percebeu-se que esse grupo é composto por 20 dos 98 alunos deste nível de ensino e que os afro-descendentes compõem 14 de seus representantes.

Desde o início da educação escolarizada no Brasil, nos anos 1930, verificou-se a existência de alunos com esse perfil. Assim:

“Os alunos que apresentavam problemas na escola foram denominados ‘crianças problemas’, [pois] eram identificadas como crianças pobres, anormais, indicando os casos de ajustamento de conduta da criança interligada ao seu lar, à família, aos valores e aos comportamentos [...] era antes de tudo, a criança que trazia para dentro da escola as instabilidades de sua vida particular e os reflexos de hábitos adquiridos em todas as suas esferas de sociabilidades extraescolares” (BICCAS e FREITAS, 2009 *apud* BARBOSA, 2015: 105-6)

Diante disso, cabe aqui refletir sobre a teoria da “rotulação”, que pressupõe que o desvio *“não é inerente ao comportamento em si, mas é resultado da aplicação de regras e sanções por outros contra alguém percebido como violador das regras.”* Portanto, *“desvio e controle social sempre envolvem processos de definição social [...] resultado de processos dinâmicos de interação social”*, adquirido na troca, no convívio com o (s) outro (s) e que *“o desvio pode ser entendido como tudo aquilo que gera uma resposta social negativa.”* (Fazzi, 2006: 38).

Para a mesma autora, *“as pessoas [que] são rotuladas de feias por motivo racial, por exemplo, muitas vezes assumem essa descrição de si mesmas, assim como a pessoa rotulada de desviante, que se torna aquilo que é descrito pelo rótulo.”* (p. 39). Nesse sentido, não é demasiado responsabilizar a escola e seus agentes pela ideologia, por vezes, racista que reproduzem ao tratar alunos (as) a partir de rótulos de características pejorativas.

Diante disso, não valorizam perante os demais alunos os atributos fenotípicos que constituem a miscigenação no Brasil e agravam diariamente na escola situações de sofrimento vivenciadas pelos alunos em âmbito familiar e social. Cabe notar que tais situações podem vir a acarretar em evasão escolar.

As cuidadoras, durante todo o processo de observação, declararam que os conflitos com os “alunos-problema” se configuram enquanto o principal gerador de estresse na rotina de trabalho, e reconhecem que poderiam oferecer um serviço

melhor, mas que a dificuldade na interação com as professoras e a direção cria sensação de desvalorização, que culminam na insatisfação no trabalho.

Hegemonicamente, as professoras verbalizaram que *“as auxiliares não têm capacidade de supervisionar as atividades, uma vez que não têm curso de formação mínimo pra isso”; “que o inspetor, embora não tenha o ensino médio completo, recebe salário superior ao piso docente”; “que tudo é feito para não dar certo”,* entre outras. Também explicitavam sensação de desvalorização por parte das superiores e que os *“alunos-problema” “poderiam ser melhor atendidos caso a escola fizesse a sua parte.”*

A diretora e a coordenadora por sua vez não direcionam ações e projetos aos profissionais contratados. O cuidado, o respeito e a valorização das diferenças são conceitos éticos que rompem com as atitudes de exclusão e discriminação que foram se perpetuando e se naturalizando as práticas institucionais.

Conclui-se que também é função da escola e, portanto, responsabilidade de seus membros, a criação de projetos que se inclinem a intervir nas questões apresentadas. Desta maneira, no tocante aos conflitos de origem étnico-racial, a partir da observação participante, percebeu-se que os profissionais se esquivavam e/ou direcionavam ações emergenciais e descontínuas, ou seja, suas atitudes buscavam apenas resolver de imediato o conflito e não objetivavam contribuir para a resolução da questão nos diferentes espaços institucionais onde ocorriam.

Assim, é necessário que se reflita sobre as demandas à política educacional, de forma a refletir sobre como ela vem se desenvolvendo ao longo do tempo para dar conta dessas demandas. Desta forma, vale pensar em possibilidades de intervenção para o Serviço Social e como essa profissão (especialmente na política de educação), pode contribuir para a desconstrução das relações de conflito e para a adoção de projetos institucionais que fortaleçam a identidade de todos os alunos, sobretudo, os afro-descendentes.

#### 4 Considerações finais

Diante da necessidade de se apropriar da lei para romper com a dominação e a discriminação, se utilizando da posição estratégica que ocupa a política de educação no cenário de transformação social, é fundamental o que professor seja um dos protagonistas no processo emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, seu posicionamento ideológico incidirá diretamente sobre a sua prática profissional, não apenas aplicando conteúdos, mas defendendo ideias e valores em seu espaço de atuação que é a sala de aula, reconstruindo dessa forma a história da nação.

A partir desses questionamentos, observou-se que, embora a legislação educacional se caracterize enquanto progresso incontestável, a falta de impacto referente ao projeto de extensão aplicado também está relacionada à dificuldade dos profissionais da educação em encontrar na literatura suportes para o trabalho na temática das relações étnico-raciais. Assim, a ausência de projetos, artigos, livros e apresentações em seminários acerca da temática das relações raciais, tanto na categoria dos professores, quanto na dos assistentes sociais (aqui mapeada), se caracteriza enquanto elemento que dificulta a produção de novas intervenções. Na montagem de meu próprio projeto de extensão, por exemplo, senti essa lacuna.

Desta maneira também posso compreender que tanto o projeto de extensão quanto as reflexões que consubstanciam esse trabalho poderiam ter maiores suportes da literatura do Serviço Social.

Com isso, apenas a apropriação dos conceitos teóricos metodológicos adquiridos na disciplina relações raciais e políticas públicas e nas orientações de monografia me possibilitaram delimitar o objeto de pesquisa e adquirir certo domínio que permitisse direcionar um olhar diferenciado sobre uma realidade que diariamente faz parte da rotina de trabalho.

*“Se, de um lado, não posso me adaptar ou me convencer ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressistas, impor-lhes, arrogantemente, o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando [...] pensar a sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos” (Freire, 1996: 32).*

Além disso, com a observação participante constatou-se que apenas um projeto de extensão aplicado aos alunos não conseguirei romper com anos de alienação referente à temática em âmbito institucional. Percebeu-se que nessa escola, os avanços na legislação se manifestam de forma lenta. Mesmo posterior a

aplicação do projeto em 2014, nota-se que não partiu de nenhum membro da equipe possibilidades de projetos sobre a temática.

Vale ressaltar que, para a Semana da Consciência Negra no ano seguinte ao projeto (2015), fui a única profissional que produziu atividades sobre a temática. Além disso, embora não esteja priorizado o período posterior a maio de 2015 nas análises desse trabalho, ressalto que, na Semana da Consciência Negra de 2015, somente a minha turma executou atividades que contemplavam a temática. Nessas, considerou-se o conhecimento sobre o continente africano, também por auxílio (indireto) da orientadora desta monografia.

Diante disso, percebe-se que os profissionais necessitam não somente de capacitações sobre o tema das relações raciais e, principalmente, reconhecimento sobre os dados oficiais na temática, mas também conhecimento sobre os impactos da legislação.

Segundo Freire (1996), *“ensinar exige a convicção de que a mudança é possível [...] o mundo não é. O mundo está sendo.”* e, diante disso, é fundamental que os sujeitos sejam ensinados que *“não somos objeto da história, mas seus sujeitos igualmente”*, portanto, *“no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.”* (p. 30).

Segundo Behring e Boschetti (2007: 78-9 *apud* Barbosa 2014: 100), *“a questão social já existente num país de natureza capitalista [...] em especial após o fim da escravidão e com imensa dificuldade de incorporação dos escravos libertos no mundo do trabalho [a luta dos negros também fortaleceu] as primeiras lutas de trabalhadores e [...] expressa a correlação de forças predominante.”*

Durante a observação, embora não tenha se caracterizado enquanto objeto de estudo, foi possível mapear que a desvalorização por parte dos superiores se configurava enquanto a principal queixa dos agentes educadores. Portanto, valorização dos profissionais junto a capacitações contínuas, podem se configurar enquanto estratégias de alteração na rotina institucional.

Segundo Fazzi, (2006) nesse ambiente social, sob o controle de professoras, as crianças avaliam, a partir de seus relacionamentos, os *“valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares”* (p. 22). Visto que os alunos negros constituem a maioria das crianças atendidas e que, independente do grupo étnico de pertencimento, a clientela é oriunda da classe

trabalhadora, há a necessidade de vinculação das práticas institucionais à realidade dos alunos, fortalecendo-os.

Diante disso, considerando a legislação que ampara a inclusão da temática das relações raciais na educação, espera-se que a escola ensine sobre a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros e estimule a valorização e o respeito à diversidade, pois somente com o reconhecimento do racismo enquanto problema a ser combatido será possível a adoção de estratégias claras e objetivas de enfrentamento.

Como já apontado, nesta instituição não há profissional do Serviço Social no quadro de funcionários. Assim, há apenas uma assistente social aposentada que –a depender de sua disponibilidade- se dedica somente à seleção de alunos ingressantes a partir da análise socioeconômica. Este fato colabora para a não intervenção do Serviço Social nos conflitos interpessoais observados e para a descontinuidade de projetos institucionais que atendam à cultura e a origem dos alunos, especialmente que considerem a questão étnico-racial e seus desdobramentos. Assim, considerando que apenas o saber pedagógico não é capaz de atender a todas as demandas expressas nesse ambiente, a presença de um assistente social contribuiria para o trabalho interprofissional que permitisse melhor compreensão acerca das questões. Desta maneira, concluo que a presença de um assistente social, sobretudo, possibilitaria que a equipe fosse capacitada para atender a essas crianças e a seus familiares, considerando os determinantes sociais nos quais estão todos submetidos de forma crítica, propositiva e reflexiva.

Nesse sentido, falar de desigualdade racial e discriminação, a partir da apresentação dos dados oficiais, permite a apropriação da realidade cruel à qual estamos submetidos. Assim, a tomada de consciência a partir da socialização das informações possibilita melhor apreensão acerca dos fenômenos sociais vivenciados, compreendendo-os enquanto relações de *“poder e hierarquizações, e, sobretudo, das repercussões de caráter social e psicológico para a sociedade em geral e para aqueles que estão envolvidos em tais relações”* (PINTO, 1999: 207-8).

Conclui-se que, embora o ingresso do Serviço Social na política educacional ocorra juntamente com a profissionalização da assistência no Brasil, são as práticas de “fiscalização da pobreza”; “moralização”; “higienização” e “ajustes sociais” que devem ser rompidas. Assim, a identidade dos alunos e suas diversas formas de manifestações culturais e religiosas devem ser valorizadas.

As representações sociais percebidas levam marcas das histórias pessoais e coletivas fazem parte do imaginário da nação e, na interação com o outro, vão ganhando formas. Uma vez reconhecendo que a superação do racismo não compete a uma única categoria profissional e que a estrutura institucional demandada não corresponde às reais necessidades, o que resta ao assistente social é a desconstrução dessas relações a partir de ações.

Assim, a partir do conhecimento teórico metodológico, ético-político e técnico operativo que lhe é peculiar, é possível que o assistente social contribua para a superação deste cenário de desigualdades e discriminação, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, eliminando as dissonâncias e incoerências apresentadas pelos agentes.

Com isso, a formulação de projetos que se empenhem a valorizar a história e a cultura afro-brasileira e dos africanos, bem como o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais torna-se fundamental. Os estabelecimentos de ensino devem, a partir de uma perspectiva que valorize as ações afirmativas, compreendendo-as enquanto medidas de reparação, propor e divulgar conhecimentos e valores objetivados a educar os cidadãos (descendentes de africanos ou não), para a valorização da diversidade. Esse reconhecimento e valorização da pluralidade que compõe a cultura no Brasil *“implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõe a população brasileira.”* (Brasília, 2005. p. 11).

Compreendo que a alteração na estrutura de qualquer sociedade deve começar na escola a partir da tomada de consciência sobre os valores e a estrutura a ser superada. O papel social desta instituição, sobretudo, dos professores e gestores da política de educação, deve ser consolidado de forma a inclinar-se a abrir caminhos para a ampliação da cidadania a partir da adoção de práticas inovadoras, criativas e que reforcem a identidade e a auto estima da comunidade.

A transformação social, portanto, será possível somente com a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e se objetivem a superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino (Brasília, 2006: 12).



**ANEXO:**

Perfil dos alunos atendidos no ensino fundamental e dos funcionários contratados por CLT:

- Total de alunos: 98;
- Total de alunos brancos: 31;
- Total de alunos afro-descendentes\*: 67;
- Total de funcionários: 21;
- Total de funcionários brancos: 10;
- Total de funcionários afro-descendentes: 11.

---

\*Fonte: elaboração da autora, 2015. Foram agrupados enquanto afro-descendentes todos os alunos e funcionários que se auto declararam enquanto negro (a); moreno (a); mulato (a); e as subcategorias de marrom (marrom claro, escuro).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAUJO, D. C. de. Relações raciais na escola: reflexões a partir da implementação do artigo 26ª da LDB. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores /as Negros/as. COPENE, 2014.

ATKINSON, P & HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SagePublicationInc, 1994.

BACKX, S. O serviço social na educação. In: REZENDE, I.;CAVALCANTI, L. F. Serviço Social e políticas sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 121-137, 2008.

BARBOSA, M. de Q. A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira. Campinas: Papel Social, 2015.

BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 178p, 1987.

BOBBIO, N. et. al. Dicionário de Política. Vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1980.

BRASIL.Decreto Lei nº 1. 331 de 17 de fevereiro de 1854. Coleção de Leis e Decretos. São Luis: Imprensa Oficial, 1957.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 7. 031 de 06 de setembro de 1878. Coleção de Leis e Decretos. São Luis: Imprensa Oficial, 1957.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_.Lei nº 8. 069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8. 742/ 1993. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Brasília/ DF: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10. 172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10. 639. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “história e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 9 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP no 3, de 10 de março de 2004. Ministério da Educação e Cultura, 2004.

\_\_\_\_\_. CP/ DF Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da educação/ Conselho Nacional de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, Ministério da Educação/ Secad, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11. 096/ 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10. 891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- -raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. p. 5.2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13. 005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação, 2014.

CFESS. Código de Ética profissional do assistente social/ 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8. 662/ 1993, que regulamenta a profissão de Serviço Social. Brasília, 1993.

COSTA. K. N. de F. Análise Conceitual: considerações metodológicas. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, nov – dez, 2010.

CRESS. Assistente Social: ética e direitos. Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social. RJ. 4ª Ed, abril, 2005.

DOMINGUES, P. J. A insurgência de ébano: a história da Frente Negra Brasileira (1931 – 1937). Tese (doutorado em história) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2005.

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.

EURICO, M. C. “A percepção do assistente social acerca do racismo institucional” Revista Serviço Social e Sociedade, nº 114. São Paulo, PP. 290-310, jun. 2013.

FARIAS, P. S. Antropologia, Relações Raciais e Política de Ação Afirmativa. In: ALVES, A. M; GALIZIA, S; Pastorini, A. (org). Estado e Cidadania – Reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. 1ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, V. 1, P. 261 – 277, 2012.

FAZZI, R. C. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, F. Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez: Autores associados – Coleção polêmica do nosso tempo; v. 33 -, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOOTE-WHYTE. W. 1914 – 2001. Sociedade de esquina “Street comer society: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada/ William Foot Whyte, tradução: Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2005.

GIL, A. C. Entrevista. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, E; NUNES, P e ANDRADE, T. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

GUERREIRO RAMOS, A. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2004.

HAGUETTE, M. T. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: vozes, 1987.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 14ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

IANNI, O. A ideia de Brasil moderno. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Características da vitimização e do acesso à justiça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas sociais: acompanhamento e análise, Brasília: Ipea, n. 11, 2005.

\_\_\_\_\_. Dinâmica demográfica da população negra brasileira. 12 maio 2011 (Comunicados do Ipea, n. 91).

\_\_\_\_\_. Políticas sociais: acompanhamento e análise, Brasília: Ipea, n. 19, 2013b.

JANZ, R. C. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? Uma proposta de análise. In: XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH – SC, Florianópolis. ANAIS DO XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH - SC 1964 - 2014: Memórias, Testemunhos e Estado. Florianópolis: UFSC, 2014. v. 1, 2014.

LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Sociais. Revista Tempo em Curso, ano V; Vol. 5; nº 2, Fevereiro, 2013.

MACHADO, A. M. Menina bonita do laço de fita. 7ª Ed. São Paulo. Ártica, 2005.

MOREIRA, C. F. N. Serviço Social na Educação Básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca. In: Larissa Dahmer Pereira; Ney Luiz Teixeira de Almeida. (Org.). Serviço Social e Educação: coletânea nova de Serviço Social. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 153-171, 2013.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, pp. 287-308, 2006.

PAIXÃO, M & CARVANO, L(orgs.) (2008). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; Rio de Janeiro: Garamond, 2007-2008.

\_\_\_\_\_. Relatório do desenvolvimento humano, Brasil, 2005: racismo, pobreza e violência. Brasília: Programa das Nações para o Desenvolvimento no Brasil, 2006.

PINTO, E. A. O Serviço Social e a questão étnico-racial (um estudo de sua relação com usuários negros). São Paulo: Terceira Margem, 2003.

RAMOS, A. O. “Relações étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga/BA. Universidade do Sudoeste da Bahia. UESB, 2007.

ROCHA, R. da F. “A questão étnico-racial e a sua relevância no processo de formação em Serviço Social.” XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. UFBA, Salvador, 2011.

RODRIGUES, E. D. de L. Serviço Social no âmbito da educação básica pública: análise a partir dos conceitos norteadores da ação profissional informados nas dissertações do programa de pós - graduação do DSS/ UFSC. Florianópolis, 2014.

SANTOS, D. V. e SANTOS, J. V. “Um olhar à história da educação dos negros no Brasil: demandas que impulsionaram a formação de políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior.” VI Colóquio Internacional: “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão – SE/ Brasil, 2002.

SERVA, M. e JUNIOR, J. P. Observação participante e a pesquisa em administração: uma proposta antropológica. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.1, p. 64-79 Mai./Jun. 1995.

UNICEF – UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Guia de orientação para os municípios. Mimeografado. Brasília, 4 mar. 2008.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

VELHO, G. "Observando o familiar" In: \_\_\_\_\_. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

WASELFISZ, J.J. Mapa da violência 2012. Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari. 2011.

## HEMEROGRAFIA

BELÉM, V. O cabelo de Lelê.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>- último acesso em 04. 4. 2016.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Portal SEPPIR. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/>- ultimo acesso em 04. 4. 2016

DIOUF, S. As tranças de Bintou. Disponível em: Último acesso em 04. 4. 2016.

IBGE. Censo Demográfico 2000 – características gerais da população. Resultado da amostra. IBGE, 2003. Disponível em: . Último acesso em 02.5.2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Indicadores Sociais mínimos. In: Censo 2010. Disponível em URL: [www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos](http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos) Último acesso em 04. 4. 2016.

SILVA, J. B. e SÍVERES, L. Saberes Necessários para o desenvolvimento do educando, 2004. Disponível em: [http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista\\_SIER/v.%2015,%20n.%2023%20\(2014\)/08.%20Saberes.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2015,%20n.%2023%20(2014)/08.%20Saberes.pdf) Último acesso: 05. 5. 2016